

Berufliche Arbeitsteilung und wissenschaftliche Weiterbildung

**Referate und Exposés
Symposium "Berufliche Arbeitsteilung
und wissenschaftliche Weiterbildung"
Bern 14. - 16. Oktober 1992**

Arbeitsbericht 4

Am 1. Oktober 1990 hat die Koordinationsstelle für Weiterbildung, eine interfakultäre Einrichtung der Universität Bern, ihre Arbeiten aufgenommen. Drei Aufgaben nimmt die Koordinationsstelle für Weiterbildung wahr: Sie initiiert, koordiniert, betreut und verwirklicht zusammen mit den Fakultäten und Instituten Weiterbildungsprojekte. Sie führt Lehrveranstaltungen zur Weiterbildung durch und beteiligt sich auch an einzelnen Weiterbildungsprogrammen. Schliesslich führt sie Forschungen zu Bedarfs-, Vermittlungs- und Evaluationsfragen durch.

Arbeitsberichte

In dieser Reihe veröffentlicht die Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern Studien und Berichte zur universitären Weiterbildung in ihrem wissenschaftlichen und beruflichen Zusammenhang. Dabei geht es nicht nur um die Frage, wie Weiterbildung und soziale, politische, wirtschaftliche und technologische Entwicklungen zusammenhängen. Es soll auch untersucht werden, welchen Beitrag universitäre Weiterbildung zur Orientierung und Sinnstiftung leisten kann.

Die Koordinationsstelle hofft, mit diesen Beiträgen zum Verständnis der Weiterbildung, ihrer Voraussetzungen und ihrer Reichweite beizutragen und dadurch ihren Ausbau zu fördern.

Die inhaltliche Verantwortung für die Berichte liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Herausgeber: Prof. Dr. Karl Weber, Direktor Koordinationsstelle für Weiterbildung

Bisher sind folgende Arbeitsberichte erschienen:

1	Koordinationsstelle für Weiterbildung	Jahresdokumentation 1992	1992	vergriffen
2	Koordinationsstelle für Weiterbildung	Hochschule und Weiterbildung in der Diskussion (Workshopbericht Kongress SGS)	1992	14.00
3	Doris Aebi	Universitäre Weiterbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis	1992	14.00
4	Koordinationsstelle für Weiterbildung	Berufliche Arbeitsteilung und wissenschaftliche Weiterbildung (Symposiumsbericht)	1992	30.00
5	Koordinationsstelle für Weiterbildung	Handlungsbedarf in der Bildungspolitik ? (Seminarbericht)	1992	14.00
6	Adelheid Bürgi-Schmelz, Karl Weber	Technikgestaltung und -bewertung	1992	14.00
7	Per Bergamin	Wissenschaftliche Weiterbildung im Oberwallis	1993	vergriffen
8	Martin Wicki	Betriebliche Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben des Kantons Solothurn	1993	14.00
9	Rudolf Bürgi	Weiterbildungsprogramm Ingenieurpädagogik (Konzept)	1993	7.00
10	Günter Cyranek, Adelheid Bürgi-Schmelz (Hrsg.)	Computergestützte kooperative Arbeit (Dokumentation der gleichnamigen Weiterbildungsveranstaltung)	1993	14.00
11	Karl Weber (Hrsg.)	Berufsbildung und Allgemeinbildung: Konstanz und Wandel eines bildungspolitischen Problems	1993	14.00
12	Marianne Gertsch	Weiterbildungsbedarf der Institutionen der schweizerischen Drogenhilfe	1994	20.00
13	Martin Wicki	Komparative Evaluation zweier Fort- und Weiterbildungsprojekte im Suchtbereich	1994	20.00
14	Koordinationsstelle für Weiterbildung	Jahresdokumentation 1994	1994	gratis

Die Arbeitsberichte können bezogen werden bei der Koordinationsstelle für Weiterbildung, Postfach 484, 3000 Bern 25
Telefon 031/ 631 39 28, FAX 031/ 332 53 70

Berufliche Arbeitsteilung und wissenschaftliche Weiterbildung

Referate und Exposés
Symposium "Berufliche Arbeitsteilung
und wissenschaftliche Weiterbildung"
Bern 14. - 16. Oktober 1992

Arbeitsbericht 4

© 1992 by

Universität Bern
Koordinationsstelle für Weiterbildung
Postfach 484, 3000 Bern 25, 031 / 65 39 28

Inhaltsverzeichnis

		Seite
	Einleitung	1
<i>1. Politik der wissenschaftlichen Weiterbildung</i>		
Gerhard Schuwey	Weiterbildungsinitiative des Bundes: Ziele, Stand und hochschulpolitische Bedeutung	3
Klaus Wegenast	Geschichtliches und Aktuelles zur Weiterbildung Erwachsener. Überlegungen zu Herkunft und Stand universitärer Weiterbildung	19
Kurt Wechsler	Wie ist eine Weiterbildungswerkstatt zu betreiben? Das Beispiel der eidgenössischen Sondermassnahmen zugunsten universitärer Weiterbildung	27
Manfred Winz und Thomas Straubhaar	Ist staatliche Weiterbildung überhaupt zu rechtfertigen? Eine Analyse aus ökonomischer Sicht	33
<i>2. Weiterbildung und Gesellschaft</i>		
Karl Weber	Wissenschaft, Weiterbildung und Kleinstaatlichkeit	47
Matti Parjanen	The legitimation of Adult Higher Education and the Structure of Society	61
Danielle Colardyn	Les marches de la formation professionnelle continue - une perspective internationale	83
Stefanie Brander	Geschlechtsspezifische Aspekte wissenschaftlicher Weiterbildung	89
Werner Lenz	Wissenschaftliche Weiterbildung in Österreich - Praxis als Notwendigkeit	95
Jürgen Oelkers	Europäische Bildung? Bemerkungen über traditionelle Differenzen	105

3. Weiterbildung zwischen Theorie und Praxis

Andreas Fischer	Muss und kann wissenschaftliche Weiterbildung praxisrelevant werden?	117
Egbert de Weert	Continuing higher education between academic autonomy and practice	121
Joachim Dikau	Praxisrelevanz, Problemorientierung, Methodenstrenge - drei Voraussetzungen wissenschaftlicher Weiterbildung	133
Jürgen Wittpoth	Theoriebezug <i>oder</i> Praxisrelevanz: eine irreführende Alternative	147
Daniel Künzle	Praxisbezogene Weiterbildung an der ETH Zürich. Ein Erfahrungsbericht	153

4. Weiterbildung und die Struktur der Hochschulen

Paul Kellermann	Modell und Probleme einer Integration von Grundstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung	163
Pierre Dominicé	La réorganisation du rapport entre théorie et pratique: problème-clé de la formation continue	173
Jean-Pierre Fragnière	Adaptation du "style" de formation universitaire aux exigences de la formation permanente des adultes: études de cas	185
Joseph Godeau	L'offre universitaire et la demande de formation permanente	193
Per Bergamin	Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung - am Beispiel des Fernstudiums	203

*5. Weiterbildung zwischen
Fachdisziplin und Berufspraxis*

Edmée Ollagnier	Partenariat en formation continue: un enjeu pour l'évolution des qualifications	215
Guido Baumann	Weiterbildungskonzept der WBZ - Stärken und Schwächen	223
Fritz Bühler und Peter Bochsler	Ein praktischer Kurs über ein modernes Konzept zur Durchführung von physikalischen Experimenten	233
Daniel Fahmi	Weiterbildungsprojekt "Gemeinde- und Stadtverwaltung im Wandel"	245
Georg Hensler	Psychologische Weiterbildung im Spannungsverhältnis von Alltagspsychologie und wissenschaftlicher Psychologie	255
Markus Allemann	Wissenschaftliche Weiterbildung in der öffentlichen Verwaltung in Zeiten finanzieller und personeller Engpässe	263

Einleitung

Das Gefüge der Arbeitsteilung in den hochqualifizierten Berufen ist in Bewegung geraten. Diese Entwicklung ist auf verschiedene Faktoren zurückzuführen:

Die fortschreitende wissenschaftliche Spezialisierung, der relative Bedeutungsverlust der Hochschulforschung gegenüber privater Forschung in der wissenschaftlichen Produktion, die zentrale Bedeutung der sogenannten Hybriddisziplinen (Biotechnologie, kognitive Wissenschaften) für den wissenschaftlich-technischen Fortschritt sind als wichtige Faktoren der Wissenschaftsentwicklung anzusprechen. Dazu kommen die Internationalisierung von Arbeitsmärkten für Hochqualifizierte (vgl. auch EG-Programme, Human Frontier-Programm usw.) - sowie die internationalen Kooperationen in der Industrieforschung. Ferner erwähne ich die sichtbare Ambivalenz des wissenschaftlich-technischen Fortschritts und die Tendenz zur vermehrten Selbstthematisierung (Technology Assessment, Ethik, Umwelt- und Sozialverträglichkeit der Wissenschaften). Schliesslich wird sich durch die Integration der Frauen in der Wissenschaft sowie durch die Pluralisierung der Wertmuster und Lebensstile mit entsprechenden Ansprüchen die Wissenschaft selber auch verändern.

Die hier angedeutete Entwicklung berührt die wissenschaftliche Weiterbildung in doppelter Weise. Erstens wird sie die berufliche Arbeitsteilung unter Hochqualifizierten fördern, zweitens muss sich die Weiterbildung mit neuen Anforderungen auseinandersetzen.

Es stellt sich daher die Frage, welche Folgerungen sich aus den beschriebenen Entwicklungen für die wissenschaftliche Weiterbildung ableiten lassen bzw. wie die wissenschaftliche Weiterbildung diese Entwicklungen selber beeinflussen kann. Dabei stehen folgende für die wissenschaftliche Weiterbildung relevante Aspekte im Vordergrund: Qualifikationsziele, Inhalte, Didaktik, Organisation (regional, national und international), Finanzierung, Integration in die Hochschule, Kooperationsmuster usw.

Für die Schweiz als kleines Land stellt sich die hier angesprochene Thematik auf besondere Weise: Mehr als grosse Länder ist sie zu internationaler Öffnung verpflichtet, die Spezialisierung der Arbeitsmärkte ist bei uns aus strukturellen Gründen beschränkt, Formen der Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsanbietern und Berufsorganisationen drängen sich auf usw. Hauptsächlich aus diesen Gründen werden besonders WissenschaftlerInnen aus kleinen Ländern, deren Probleme mit der Schweiz vergleichbar sind, am Symposium zu Worte kommen.

Die wissenschaftliche Bearbeitung der hier angesprochenen Thematik stellt mehrere Herausforderungen zugleich dar: Sie bedarf der Mobilisierung mehrerer Disziplinen (Volkswirtschaft, Soziologie, politische Wissenschaften und Pädagogik). Theorie - und Wissensbestände verschiedener Disziplinen sind im Hinblick auf das Verständnis der aktuellen Problemlage zusammenzufügen. Schliesslich gilt es, auf der Basis einer wissenschaftlichen Durchdringung des Problems die Handlungsmöglichkeiten in der Praxis auszuloten (Hochschulen öffentlicher und privater Arbeitgeber sowie Berufsverbände).

Die vorliegende Dokumentation enthält die Beiträge der TeilnehmerInnen des Symposiums. Ihnen allen gebührt an dieser Stelle Dank für ihr engagiertes Mitmachen.

Bern, im November 1992

Karl Weber

Weiterbildungsinitiative des Bundes: Ziele, Stand und hochschulpolitische Bedeutung.

Referat von Gerhard M. Schuwey, Direktor des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft, Wildhainweg 9, Postfach, 3001 Bern

1. Einleitung

Es ist mir zunächst eine grosse Freude, vor diesem hochqualifizierten Gremium von Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern aus den verschiedensten europäischen Ländern sprechen zu dürfen. Sie stehen am Beginn einer *wissenschaftlichen* Tagung, zu Ihnen spricht aber jemand aus der *Verwaltung*, dessen Interesse am Thema Weiterbildung möglicherweise etwas anders gelagert ist als das mancher Teilnehmerinnen und Teilnehmer an dieser Veranstaltung. Sie werden mir das nachsehen. Gerne stelle ich Ihnen aber kurz das Programm der schweizerischen Eidgenossenschaft zur Förderung der universitären Weiterbildung vor, ohne das es vielleicht auch keinen Anlass gegeben hätte, diesen Workshop hier in der Schweiz durchzuführen. Der Vollständigkeit halber möchte ich noch erwähnen, dass die Weiterbildungsoffensive des Bundes neben der Förderung der universitären Weiterbildung auch ein umfangreiches Massnahmenpaket zur Unterstützung der beruflichen Weiterbildung sowie zur Förderung neuer Technologien im Fertigungsbereich (CIM) enthält, auf die ich aus zeitlichen Gründen hier nicht näher eingehen möchte.

2. Der bildungspolitische Rahmen

Die Weiterbildungsinitiative des Bundes ist vor dem Hintergrund der Besonderheiten des schweizerischen Bildungssystems zu sehen. Diese sind teilweise so komplex, dass auch viele Schweizerinnen und Schweizer oft Mühe zeigen zu verstehen, wer im Bildungsbereich in diesem Lande wofür zuständig ist. Zumal die faktischen Gegebenheiten mit den rechtlichen Kompetenzen nicht immer vollständig übereinstimmen müssen.

Den meisten von Ihnen ist bekannt, dass die Schweiz kein einheitliches Bildungssystem hat, da die Gestaltung und Finanzierung des Bildungswesens im wesentlichen bei den Kantonen liegt. Der Bund, d.h. der Zentralstaat, hat mit wenigen Ausnahmen nur geringe Kompetenzen. So kennt denn die Schweiz 26 verschiedene Bildungssysteme, die zwar viele Gemeinsamkeiten aufweisen, sich aber in wichtigen Punkten unterscheiden können. Acht von 26 Kantonen führen eine eigene Hochschule. Der Bund seinerseits ist Träger von zwei technischen Hochschulen. Zu den ausdrücklichen Kompetenzen des Bundes im Bildungswesen gehört die Möglichkeit, die kantonalen Universitäten finanziell zu unterstützen. In diesem Sinne gewährt er diesen seit Ende der sechziger Jahren Beiträge an den Betrieb und an die Investitionen. Diese traditionellen Förderungsinstrumente der Grund- und Investitionsbeiträge sind in den letzten Jahren ergänzt worden durch das Instrument der Sondermassnahmen. Mit diesen zeitlich begrenzten Förderungsmassnahmen des Bundes wird bezweckt, über gezielte, finanzielle Beiträge bestimmte Entwicklungen an den Hochschulen ganz besonders zu unterstützen.

In diesem Sinne hat das Bundesparlament 1990 für die Dauer von 6 Jahren einen Kredit von 135 Mio. Fr. für die Förderung der Weiterbildung an den Hochschulen bereitgestellt, wovon 45 Mio. Fr. den Eidg. Technischen Hochschulen und 75 Mio. Fr. den kantonalen Hochschulen zugeteilt wurden. Die übrigen 15 Mio. Fr. sind für die schweizerische Beteiligung an internationalen Programmen auf dem Gebiete der Weiterbildung vorgesehen, insbesondere für das EG-Programm COMETT (Community Action Programme in Education and Training for Technology).

3. Inhalt und Ziel der Sondermassnahmen

Zweifellos war bereits vor Erlass der Sondermassnahmen an den meisten schweizerischen Hochschulen ein bestimmtes Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen vorhanden, namentlich in den Wirtschafts-, Betriebs- und Ingenieurwissenschaften. Insbesondere ist das System der Fortbildungskurse von einem bis mehreren Tagen seit langem stark entwickelt. Manches wirkte aber recht zufällig und unsystematisch. So fehlt es z.B. in vielen Bereichen an länger dauernden Nachdiplomstudien, die dem Einzelnen nach einer gewissen Zeit der beruflichen Tätigkeit den Anschluss an die neusten Erkenntnisse ermöglichen oder in systematischer Weise den Erwerb einer neuen, ergänzenden Qualifikation erlauben. Ausdrückliches Ziel der Sondermassnahmen war deshalb von Anfang an die Förderung

der rekurrenten Weiterbildung, d.h. der Fortsetzung beziehungsweise der Wiederaufnahme organisierten Lernens während oder nach einer Berufstätigkeit. Gefördert werden sollten deshalb nicht Lehrgänge, die auf eine akademische Laufbahn vorbereiten (Doktorandenstudium) oder Veranstaltungen, die sich an ein breites Publikum richten. Zielgruppe sollen die im Erwerbsleben stehenden Akademikerinnen und Akademiker und allenfalls auch Kaderleute aus nicht-akademischen Berufen sein. Von Anfang an wurde dabei davon ausgegangen, dass Hochschulen in denjenigen Bereichen Weiterbildung anbieten sollen, wo sie besonders geeignete Voraussetzungen besitzen - nämlich in den wissenschaftlichen Disziplinen - und wo noch kein entsprechendes privates oder öffentliches Weiterbildungsangebot besteht. Da die Berufspraxis im allgemeinen eine problembezogene Ausbildung verlangt, ist die universitäre Weiterbildung vorwiegend interdisziplinär zu gestalten. Vor dem Hintergrund dieser Voraussetzungen, die im Bericht des Bundesrates, der Regierung, an das Parlament seinerzeit festgehalten wurden, konzentrierten sich die Sondermassnahmen des Bundes zur Förderung der Weiterbildung an den Hochschulen bewusst auf drei Förderungsbereiche.

4. Die Förderungsbereiche

Einrichtung zentraler Weiterbildungsstellen an den Universitäten

Das Förderungsprogramm sieht vor, dass an allen Hochschulen auf Verwaltungsebene zentrale Weiterbildungsstellen eingerichtet werden. Ihre Aufgabe besteht darin, das Weiterbildungsangebot der jeweiligen Hochschule vorzubereiten, inhaltlich zu unterstützen, organisatorisch und administrativ zu betreuen. Ferner sollten diese Stellen Informationsdienste übernehmen, den Kontakt zur Wirtschaft und anderen potentiellen Interessenten von Weiterbildungsangeboten pflegen und Forschungen im Bereiche der Weiterbildung durchführen oder veranlassen.

Die Finanzierung von Nachdiplom- und Ergänzungsstudien

Diese Studiengänge sollen der Spezialisierung oder der Aneignung interdisziplinärer bzw. neuer wissenschaftlicher Kenntnisse dienen oder den beruflichen Wiedereinstieg, namentlich von Frauen, fördern. Sie sind berufsbegleitend anzubieten und müssen mindestens 40 Kursstunden umfassen und von wenigstens 10 Teilnehmerinnen und Teilnehmern besucht werden.

Finanzierung der Teilnahme unseres Landes an internationalen Weiterbildungsprogrammen

Wie bereits erwähnt, geht es hier vor allem um die entsprechenden Programme der Europäischen Gemeinschaft wie COMETT.

Welches sind die Leistungen des Bundes?

Der Bund übernimmt die Personalkosten für die Weiterbildungsmassnahmen im allgemeinen vollumfänglich. Er kommt insbesondere vollständig für die Personalkosten der Weiterbildungsstellen an den Universitäten auf. Bei den Ergänzungsstudien dürfen sie jedoch 1'000.- Fr. pro Stunde nicht überschreiten. An die Ausgaben für Betriebs- und Sachmittel leistet er Beiträge: 70 % für die Weiterbildungsstellen und je nach Finanzkraft der Kantone 35 - 60 % für Ergänzungsstudien.

Wie müssen die Universitäten vorgehen, um in den Genuss dieser Mittel zu gelangen?

Während der Kredit für die ETH in deren Gesamtbudget einfließt, stellen die Universitäten Anträge für Ergänzungsstudien und Weiterbildungsstellen mittels standardisierter Formulare an das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (Grafik 1). Die Gesuche für Weiterbildungsstellen werden vom Bundesamt für Bildung und Wissenschaft direkt behandelt, die Anträge für Ergänzungsstudien werden zunächst von einer Fachkommission, der Weiterbildungskommission der Schweiz. Hochschulkonferenz, anhand eines Kriterienkatalogs geprüft. Neben den bereits erwähnten Bedingungen sind darin u.a. folgende Kriterien enthalten: genauer Kursbeschreibung, Zweckmässigkeit der Problemorientierung, Abklärung der Koordination mit andern Hochschulen, ausreichende Selbstfinanzierung durch Teilnehmergebühren. Der Entscheid über die Finanzierung liegt auf Antrag der Fachkommission beim Bundesamt.

5. Wo stehen wir heute, 2 Jahre nach Beginn des Programmes?

Weiterbildungsstellen

Seit Inkrafttreten der Sondermassnahmen wurden an allen Hochschulen Weiterbildungsstellen geschaffen. An den ETH's baute man die bereits existierenden Weiterbildungszentren aus. Je nach Grösse der Universität umfassen diese Stellen zwei bis fünf vollamtlich tätige Personen.

Nachdiploms- und Ergänzungsstudien

Seit Oktober 1990 hat das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft insgesamt 97 Gesuche für Ergänzungsstudien kantonaler Universitäten bewilligt, davon sind 11 Fortsetzungsgesuche. Einige wenige wurden abgelehnt. Insgesamt konnte den Universitäten bisher 8 Mio. Fr. zugesichert werden.

Grafik 2 zeigt die Verteilung auf die Universitäten.

6. Das Angebot an Ergänzungsstudien

Die eingereichten Projekte sind mehrheitlich fächerübergreifend, wobei ein Lehrstuhlinhaber der antragstellenden Universität die Hauptverantwortung trägt. In den meisten Fällen werden die Programme in Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen oder Institutionen, wie Berufs- und Fachverbänden oder der Wirtschaft, organisiert und durchgeführt. Grafik 3 und 4 zeigen die Zahl der bisher bewilligten Projekte pro Fachbereich sowie die Höhe der zugesprochenen Beiträge pro Fach.

Die Themenschwerpunkte des gegenwärtigen Angebots an Ergänzungsstudien liegen einerseits im Bereich der Medizin, insbesondere in der Sozial- und Präventivmedizin, andererseits in der Psychologie.

Zur Veranschaulichung hier einige eher zufällig ausgewählte Beispiele:

Interdisziplinäre Projekte im Bereich der öffentlichen Gesundheit haben die medizinischen Fakultäten Basel, Bern, Genf und Zürich lanciert. Diese Ergänzungsstudien betreffen nicht ausschliesslich Aerzte, sondern richten sich ebenfalls an Volkswirtschaftler, Juristen und Soziologen. So definiert zum Beispiel die Universität Bern das Ziel des Nachdiplomstudiums **Management im Gesundheitswesen** wie folgt: "Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen nicht nur die komplexen Gesamtzusammenhänge und Entwicklungstendenzen im Gesundheitswesen zu erkennen und selbständig weiterzuverfolgen, sondern auch zur Lösung von Managementproblemen in ihrer Berufspraxis wissenschaftliche Erkenntnisse aus allen relevanten Fächern zu verwenden".

Die betriebswirtschaftlichen Aspekte im Gesundheitswesen stehen im Zentrum eines Programms, das die Hochschule St. Gallen seit Mai dieses Jahres durchführt. Der Kurs **Management für Aerzte** bezweckt,

jungen Assistenz- und Oberärzten die wichtigsten Grundkenntnisse der Führung, bezogen auf ihren Arbeitsbereich, zu vermitteln.

Das Projekt **Gerontologie** der Universität Genf, das von der Medizin und der Soziologie gemeinsam veranstaltet wird, richtet sich an Personen in verantwortungsvollen Positionen in privaten oder öffentlichen Institutionen. Ihnen möchten die Veranstalter des Kurses eine interdisziplinäre Zusatzausbildung anbieten, in der es unter anderem darum geht, das Alter unter medizinischen, psychologischen, sozialpolitischen und ethischen Gesichtspunkten zu betrachten sowie Informationen über die gegenwärtigen Entwicklungen und die modernen Praktiken zu geben.

Ausgesprochen unmittelbar praxisorientiert sind auch die Angebote der Fakultäten für *Veterinärmedizin* von Bern und Zürich. Sie führen gemeinsam vier Projekte zur Weiterbildung von Tierärzten durch (Amtsfunktionen und Lebensmittelhygiene, Labor- und Diagnostikmedizin, Pferdekrankheiten, Rinderkrankheiten).

Besonders weitgefächert und vielfältig ist das Angebot an Ergänzungsstudien im Bereich der *Psychologie und der Pädagogik*. So werden zum Beispiel in Bern und in Genf Kurse im Bereich der Erwachsenenbildung angeboten. Freiburg richtet sich mit seinem Kurs **Entscheidfindung** an das mittlere und höhere Kader, dem es Methoden vermittelt, mit deren Hilfe die individuelle Entscheidungsfindung aber auch diejenige in Gruppen optimiert werden kann. In Basel veranstaltete das Institut für Psychologie 1991 einen Fort- und Weiterbildungskurs für Psychologinnen und Psychologen, im dem es um die Vermittlung von klinisch-psychologischen Interventionsverfahren ging sowie um die Diagnostik im Bereich der Verhaltenswissenschaften.

Persönlich habe ich mich ganz besonders gefreut, dass sich auch die *Theologen* durch die Sondermassnahmen des Bundes angesprochen fühlten. In Zusammenarbeit mit den theologischen Fakultäten in Basel, Freiburg und Zürich bietet die Universität Bern ein Ergänzungsstudium für Seelsorge im Straf- und Massnahmenvollzug an, das allen Landeskirchen offensteht. Die Universität Freiburg bietet im selben Bereich ein Projekt zum Thema **Theologie und Oekonomie** an. Es soll sichtbar gemacht werden, inwieweit weltanschauliche Vorentscheidungen und Wertimplikationen die ökonomischen Theorien prägen und umgekehrt.

Dass sich mehrere Projekte mit *oekologischen Fragestellungen* befassen, versteht sich von selbst. So führen etwa Bern und Freiburg einen Weiterbildungskurs in Oekologie durch, der sich an Personen mit Berufserfahrung richtet. Zürich veranstaltet einen zweijährigen Nachdiplomstudiengang in Umweltlehre, in dem es um eine Vertiefung der Fachkenntnisse und um die Erarbeitung von fächerübergreifenden Zusammenhängen geht.

Von den insgesamt 97 Projekten, die bisher bewilligt wurden, sei noch besonders auf das Ergänzungsstudium *Museologie* hingewiesen. Ziel dieses Studiums ist es, museologische und museographische Kenntnisse zu vermitteln, die Kompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu systematischer Museumsarbeit zu fördern und die Fähigkeit zu entsprechenden Entscheidungen und praktischen Umsetzungen in allen Teilen des Museumsbereiches zu schulen. Mit diesem Lehrgang wird in unserem Land Neuland betreten. Seit vielen Jahren bestand das Desiderat, unsere Kunsthistoriker und andere Interessenten besser auf Tätigkeiten in unseren Museen vorzubereiten. Die Sondermassnahmen des Bundes haben endlich dafür die Voraussetzungen schaffen können.

7. Zur Gestaltung der Ergänzungsstudien

Die Verordnung über die Weiterbildungsmassnahmen hat den Universitäten für die Gestaltung des Kursangebotes ganz bewusst einen grossen Spielraum eingeräumt. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass wir eine grosse Vielfalt im Kursangebot feststellen können bezüglich der Dauer, der Gestaltung, der Teilnehmerzahl, des Adressatenkreises. In der Regel umfassen die Ergänzungsstudien im Durchschnitt zwischen 40 und 300 Stunden, verteilt auf ein bis sechs Semester. Darüber liegen das bereits erwähnte Projekt *Museologie* mit 600 oder das Nachdiplomstudium *Umweltlehre* der Universität Zürich mit 1'200 Stunden. Bereits jetzt zeigt sich, dass entgegen der ursprünglichen Erwartung, wie sie im Bericht des Bundesrates an das Parlament ausgedrückt wurde, eher eine Nachfrage nach kürzeren Angeboten als nach längeren Studiengängen besteht. Für zahlreiche Ergänzungsstudien werden Zertifikate verliehen, teils aufgrund blosser Teilnahmebescheinigungen, teils aufgrund von Abschlussarbeiten und Prüfungen.

Etwas anders gelagert ist das Weiterbildungsangebot der Eidg. Technischen Hochschulen. Gegenwärtig bieten die Eidg. Technischen Hochschulen neben einer grossen Zahl von relativ kurzen Kursen und Veranstaltungen auch länger dauernde Nachdiplomstudien an. So

führt die ETH Zürich in diesem Jahr 15 Nachdiplomstudien aus dem ganzen Spektrum ihrer Lehrtätigkeit durch. Sie dauern in der Regel zwei Semester als Vollzeitstudium. Zehn dieser Nachdiplomstudien können allerdings auch als Teilzeitstudium absolviert werden unter entsprechender Verlängerung der Studienzeit. Im Einzelfall kann ein Nachdiplomstudium an der ETH auch länger dauern, wie jenes, das als Vorbereitung auf eine Arbeit in den Entwicklungsländern gedacht ist. Es beansprucht 18 bis 24 Monate.

8. Welche Schlüsse lassen sich aus den bisherigen Erfahrungen ziehen?

Für eine umfassende Würdigung des bisher Erreichten ist es noch zu früh. Es ist sicher auch nicht Aufgabe eines Vertreters der Verwaltung, der Meinungsbildung der unmittelbar Engagierten, namentlich der Weiterbildungskommission der Schweizerischen Hochschulkonferenz, in der alle Universitäten vertreten sind und die in so wirksamer und kompetenter Weise von Prof. Dubs präsiert wird, vorzugreifen. Ich möchte mich deshalb hier auf einige vorläufige Eindrücke beschränken, die ich über den Verlauf des Programmes bisher gewonnen habe.

Grundsätzlich wird man den Start des universitären Weiterbildungsprogrammes als erfolgreich bezeichnen können. Auch wenn die ursprünglich vorgesehenen Mittel infolge der Sparmassnahmen des Bundes ganz erheblich gekürzt werden mussten, ist es in seiner Substanz nicht gefährdet. Sicher haben die Sondermassnahmen bereits jetzt die Realisierung einer Reihe von gut bis sehr gut qualifizierten Projekten erlaubt, die ohne diese Sondermittel nicht zustande gekommen wären.

Sehr deutlich zeigt sich die *entscheidende Bedeutung der zentralen Weiterbildungsstellen*, die an den Universitäten eingerichtet wurden. Diese wurden gerade auch in universitären Kreisen in der Vorbereitungsphase des Programmes mit einer gewissen Skepsis aufgenommen, befürchtete man doch eine allzustarke Bürokratisierung. Heute sehen wir, dass die Sondermassnahmen in hohem Masse vom Dynamismus, Einfallsreichtum und vom Engagement dieser Stellen profitieren. Ihre Bedeutung zeigt sich auch darin, dass eine Reihe dieser Einrichtungen in der Lage ist, Kurse zu organisieren, die ohne zusätzliche Bundessubventionen auskommen. Dies gilt namentlich für Freiburg, Bern und St. Gallen. Es ist mir ein persönliches Anliegen, den Leitern dieser Einrichtungen, deren Mitarbeite-

rinnen und Mitarbeitern im Namen der Bundesbehörden für ihre grosse Arbeit zu danken.

Hoch erfreulich empfinde ich auch die *breite Beteiligung der Sozial- und Geisteswissenschaften*. Die Sondermassnahmen tragen offensichtlich dazu bei, dass diese Wissenschaftsbereiche, die sich in der aktuellen Förderungspolitik als etwas vernachlässigt vorkommen, für einmal über ihre Praxisrelevanz nicht nur nachdenken, sondern vielfach in origineller Weise die Auseinandersetzung mit der Praxis suchen. Die Welt wird nicht mehr nur anders interpretiert, ist man versucht zu sagen, man sieht eine Chance, handelnd sie zu verändern! Bekanntlich ein alter Traum der Geisteswissenschaften.

Dies gestattet mir eine Bemerkung zur *Praxisrelevanz* der Weiterbildung. In unserer sich rasch wandelnden Welt, in der gerade von Führungskräften erwartet wird, dass sie in der Lage sind, sich auf den *ständigen Wandel* einzustellen, wäre es kurzsichtig, als praxisrelevant nur gerade das anzuerkennen, was sich unmittelbar anwenden lässt. Ganzheitliches und vernetztes Denken, Erkennen des Wertewandels sind heute für ein erfolgreiches Führen ebenso notwendig wie die Kenntnisse neuester technologischer Möglichkeiten. Ganzheitliches und vernetztes Denken bedürfen aber ebenso der Schulung und Weiterbildung. Deshalb eröffnet sich den Geistes- und Sozialwissenschaften in der Weiterbildung nicht ohne Grund ein weites Tätigkeitsfeld.

Wie wichtig die Schulung für ein Leben in ständig sich verändernden Situationen ist, könnte gerade auch am Beispiel dieser Sondermassnahmen aufgezeigt werden. Sie wurden 1990 beschlossen, unter dem Eindruck eines vollständig ausgetrockneten Arbeitsmarktes mit einem ausgesprochenen Fachkräftemangel. Zwei Jahre später stehen wir vor einer völlig andern Situation mit einer Arbeitslosenquote von mehr als 3 %, der höchsten Arbeitslosigkeit seit dem zweiten Weltkrieg, und mit düsteren Aussichten für die Zukunft. Dieser rasche Wandel der Rahmenbedingungen zeigt drastisch, wie falsch es wäre, Bildungsanstrengungen auf kurzfristige Bedürfnisse auszurichten. Ein bedeutender Präsident der Eidg. Technischen Hochschule von Zürich hat deshalb einmal gesagt, wir sollten der Wirtschaft nicht das geben, nachdem sie gerade verlangt, sondern was sie längerfristig nötig hat.

Zur *Finanzierung* der Weiterbildung: die bisherigen Erfahrungen zeigen auch, dass die Möglichkeit zur Selbstfinanzierung von Studiengängen durch Teilnehmergebühren teilweise unterschätzt wurde. So sind bisher mehrere Kurse abgeschlossen worden, bei denen die vom Bund zugesprochene Defizitgarantie nicht voll beansprucht werden musste. In einzelnen Fällen mussten die vom Bundesamt für Bildung und Wissenschaft zur Vorbereitung ausbezahlten Mittel zurückerstattet werden, weil die Kurse mit finanziellen Überschüssen abschlossen. Es gibt aber auffällige Unterschiede von Universität zu Universität. Inwieweit dies auf gesetzliche Regelungen bei der Gebührenfestlegung zurückzuführen ist, müsste noch eingehender abgeklärt werden. Selbstverständlich variiert der Selbstfinanzierungsgrad zwischen den einzelnen Disziplinen erheblich. So werden vermutlich auch in Zukunft die geisteswissenschaftlichen Disziplinen in stärkerem Masse von staatlicher Unterstützung abhängen als etwa juristische oder betriebswissenschaftliche Angebote.

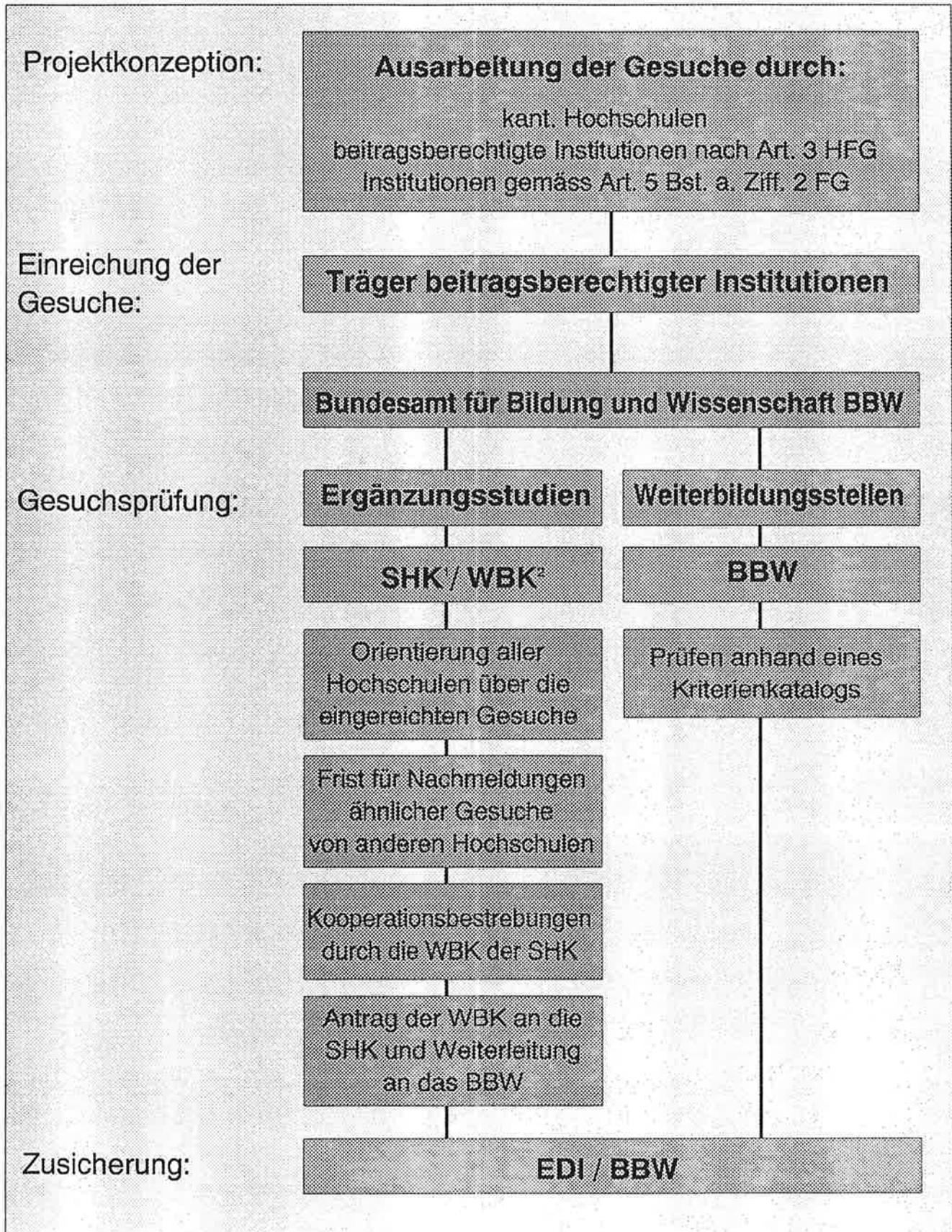
Nicht bewahrheitet haben sich Befürchtungen, dass die Universitäten mit ihren Weiterbildungsangeboten kommerzielle Angebote von Privaten in unlauterer Weise konkurrenzieren könnten. Diese Befürchtung spielte im Vorfeld der Beschlüsse des Parlamentes eine erhebliche Rolle. Es zeigt sich nun, dass die Aufgabe der Weiterbildung so weitgefächert ist, dass Konkurrenzsituationen zwischen öffentlichen und privaten Anbietern kaum auftreten.

Für die nächste Zukunft scheinen mir zwei Anliegen von einer gewissen Dringlichkeit: Die *Information* über die Kursangebote muss noch stark verbessert werden: Zur Zeit ist, aufbauend auf dem bereits bestehenden Videotextsystem der ETH Zürich über ihr Weiterbildungsangebot, ein Videotextsystem in Vorbereitung, das einen Überblick über sämtliche Angebote an den Hochschulen und den Höheren Technischen Lehranstalten bieten wird. Die definitive Inbetriebnahme ist für Ende Oktober vorgesehen. Weiter wird es darum gehen, die bisher durchgeführten Kurse auf schweizerischer Ebene rasch systematisch zu *evaluieren*. Ein Kriterienkatalog, der die Motivation der Absolventen und deren Bewertung der Kursinhalte einschliesst, liegt bereits vor. Diese Arbeit wird wertvolle Aufschlüsse geben für die weitere Gestaltung der Kurse. Aber auch Hinweise, ob und unter welchen Umständen das 1996 auslaufende Programm allenfalls weitergeführt werden kann.

Die Sondermassnahmen des Bundes im Bereiche der Weiterbildung haben aber noch *weitergehende Ziele*. Sie sollen erlauben, Erfah-

rung zu sammeln für eine *eigentliche Weiterbildungsstrategie* für alle Hochschulen, und letztlich auch Hinweise und Anregungen vermitteln für eine Neugestaltung des Universitätsstudiums, in dem die Weiterbildung integrierender Bestandteil der gesamten Universitätsausbildung wird. Dies würde allerdings eine vollständige Reform der universitären Curricula bedingen. Ich halte es für wichtig, dass wir diese Perspektive nicht ausser acht lassen und wir uns nicht nur darauf beschränken, möglichst attraktive Weiterbildungsangebote zu realisieren. Lassen Sie mich schliessen mit dem Hinweis, dass die Entwicklung der Weiterbildung eine *eigentliche Herausforderung* für unsere Hochschulen darstellt. Dies wird heute auf breiter Front anerkannt. Im Memorandum zur Hochschulbildung der Europäischen Gemeinschaft wird sogar gefordert, dass dem Ausbau der Weiterbildung gegenüber der Erstausbildung in der heutigen Situation sogar eine gewisse Priorität eingeräumt wird. Mit den Sondermassnahmen haben unsere Hochschulen die Möglichkeit, konkrete Erfahrungen in diesem Bereiche zu sammeln. Es gilt, sie zielgerichtet zu nutzen. Ich bin unseren ausländischen Gästen dieser Tagung sehr dankbar, dass sie uns während einigen Tagen teilhaben lassen an ihren Erfahrungen. Sie sind für uns äusserst wertvoll. Wenn das neue Europa in einem Bereich keine Grenzen haben darf, dann auf dem Gebiete der Bildung, der Kultur, der Wissenschaft. In diesem Sinne entbiete ich allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an diesem Symposium auch im Namen der Bundesbehörden herzliche Willkommensgrüsse.

Vollzug des Bundesbeschlusses "universitäre Weiterbildung"



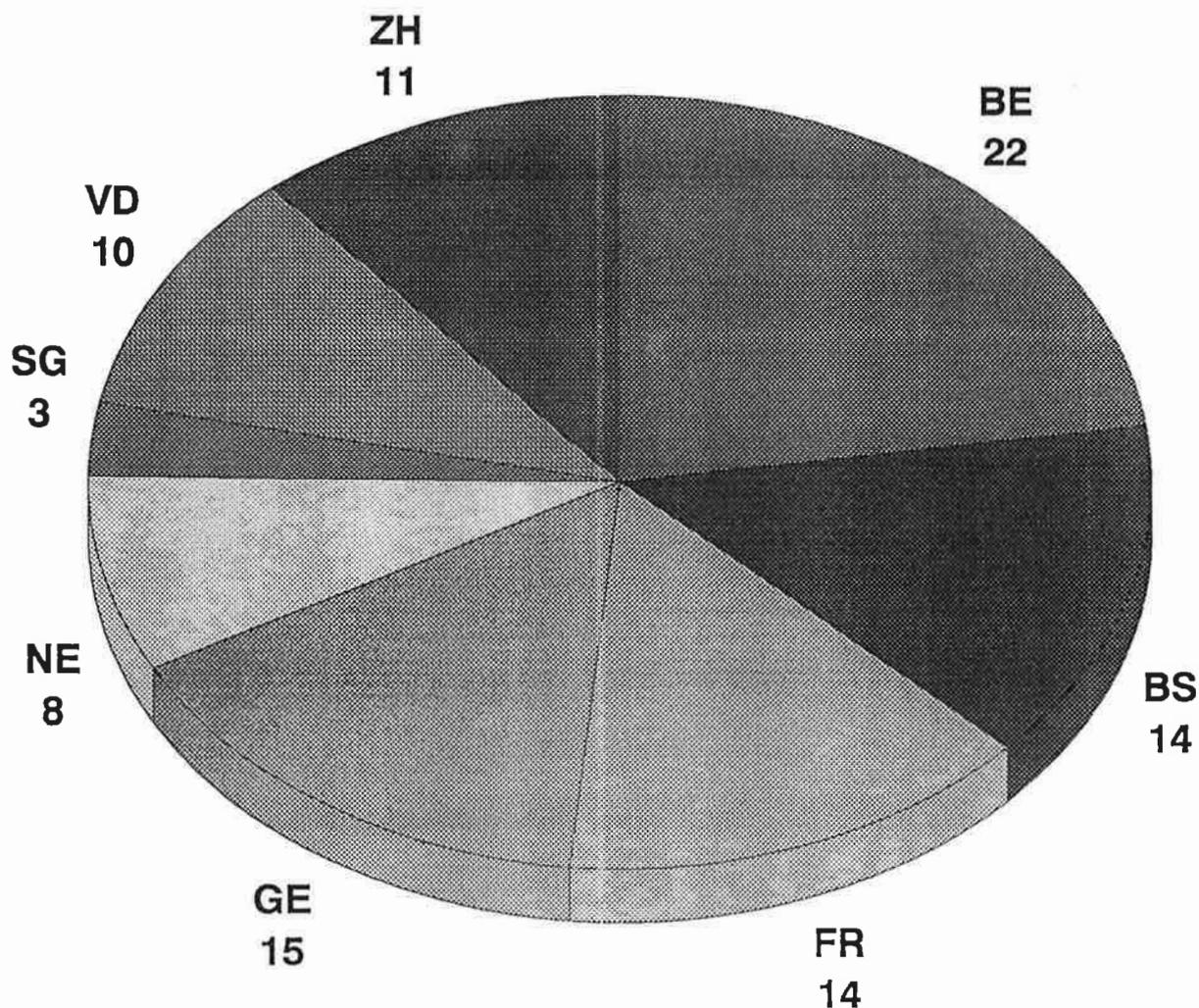
¹ Schweizerische Hochschulkonferenz

² Weiterbildungskommission

Vollzug des Bundesbeschlusses "universitäre Weiterbildung"

Ergänzungsstudien 1992

(Zahl der bewilligten Projekte pro Universität, Stand 30 September 1992)

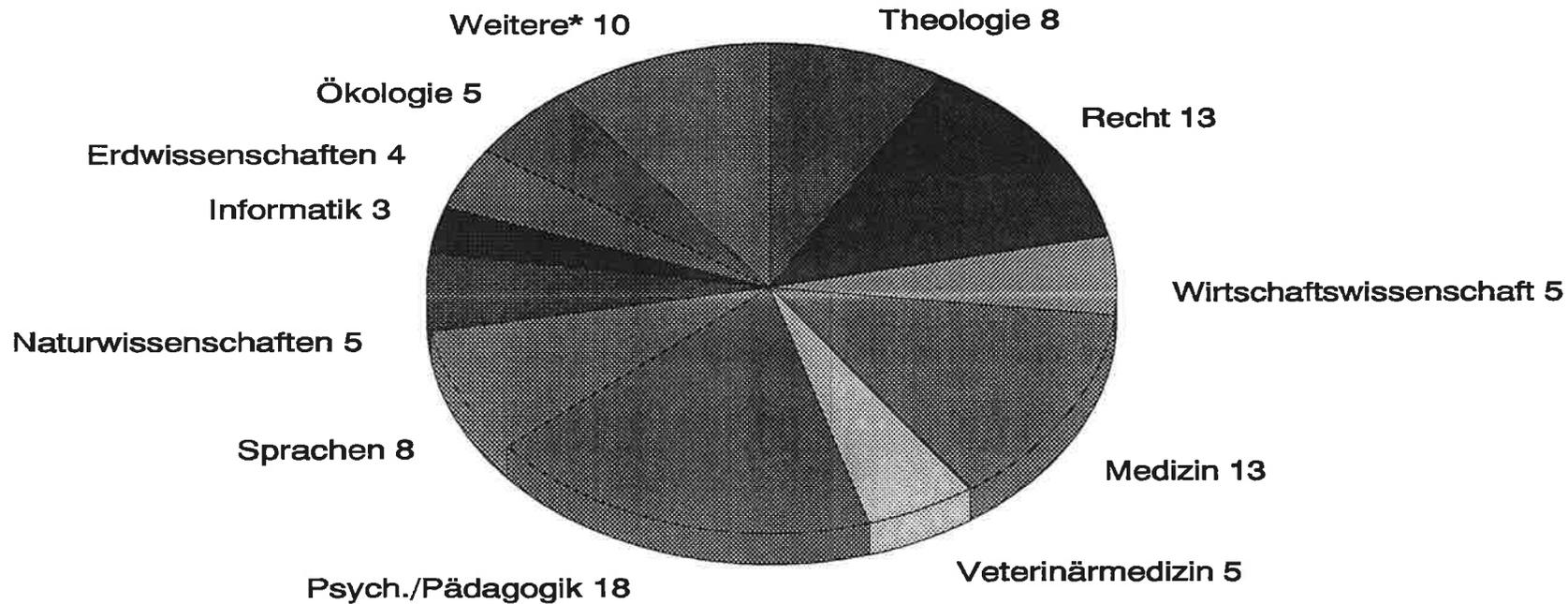


Total 97 Projekte

Vollzug des Bundesbeschlusses "universitäre Weiterbildung"

Fächerverteilung der bewilligten Projekte 1992

(Stand 30. September 1992)



* Architektur
Pharmazie

je 2

Archäologie
Museologie
Soziologie
Forstwirtschaft
Verwaltungswissenschaften
Management

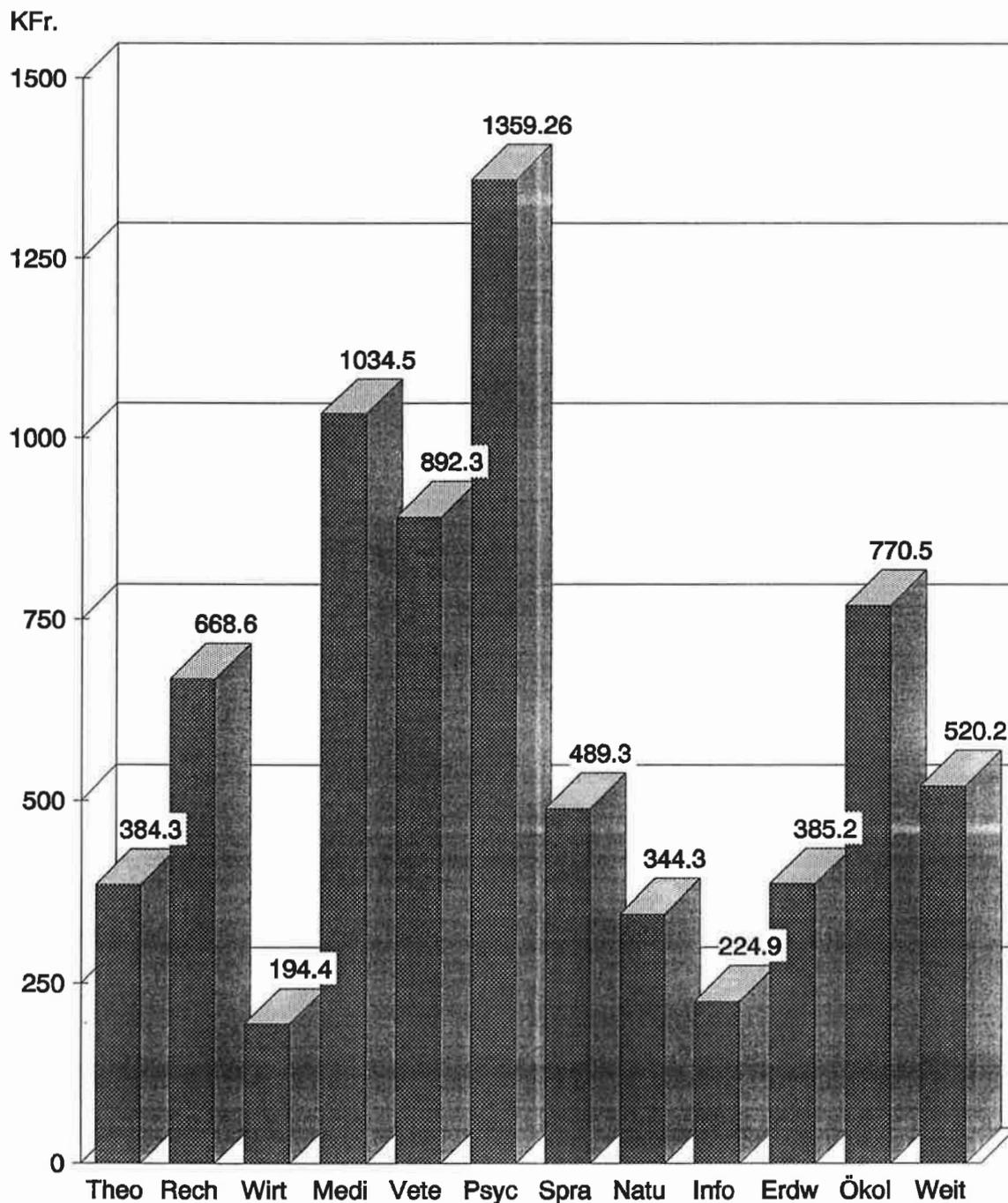
je 1

Total 97 Projekte

Vollzug des Bundesbeschlusses "universitäre Weiterbildung"

Bewilligte Beiträge pro Fach 1992

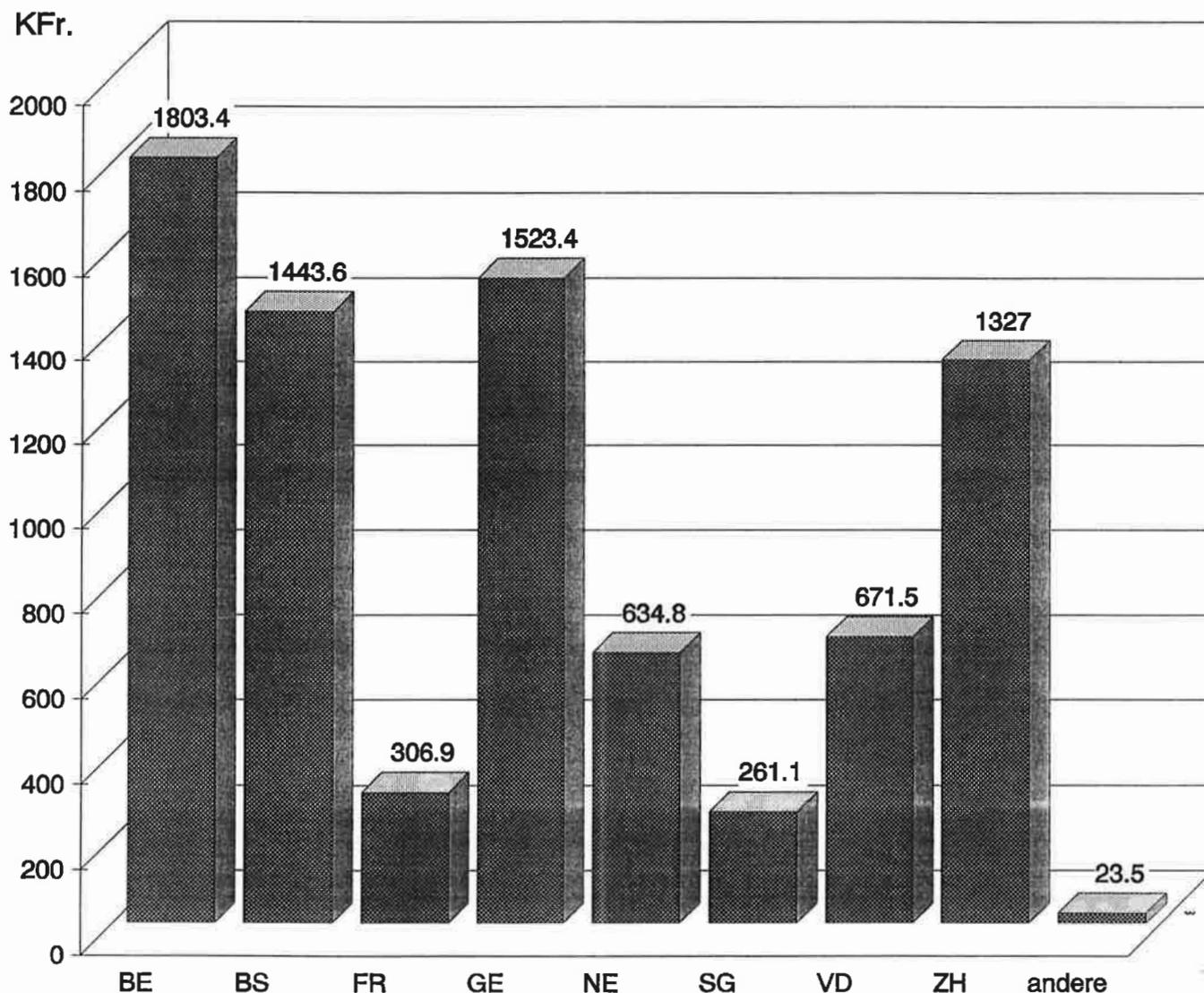
(in 1000 Fr., Stand 30. September 1992)



Vollzug des Bundesbeschlusses "universitäre Weiterbildung"

Bewilligte Beiträge für Ergänzungsstudien 1992

(in 1000 Fr., Stand 30. September 1992)



Total: 8 Mio Fr (gerundet)

Geschichtliches und Aktuelles zur Weiterbildung Erwachsener. Ueberlegung zu Herkunft und Stand universitärer Weiterbildung in der Schweiz

Klaus Wegenast, Präsident der Weiterbildungskommission der Universität Bern

Disposition:

1. Zur Entstehung von Weiterbildung in Geschichte und Gegenwart.
2. Beobachtungen eines Beteiligten in Sachen Weiterbildung an Universitäten.
3. Was tun? - oder hochschulpolitische Einfälle für eine Entwicklung universitärer Weiterbildung

Zu 1. Geschichtliches und Aktuelles

Es sind geschichtlich-gesellschaftliche Zusammenhänge und Entwicklungen, die im Verlauf vor allem der europäischen Geschichte immer wieder zu intensiven Weiterbildungsunternehmungen für Erwachsene geführt haben.

Bei genauerer Betrachtung lassen sich drei verschiedene gesellschaftliche Konstellationen historischer Entwicklung entdecken, in denen respondierende Unternehmungen erwachsenenbildnerischer Art auftraten:

a: Immer dann, wenn in einer Gesellschaft neue politische, religiöse, ökonomische, technische oder auch kulturelle Lehren, Verhältnisse und Einstellungen in einem verhältnismässig kurzen Zeitraum zur Herrschaft kamen, also auch noch anders erzogene und sozialisierte Erwachsene zu bestimmen begannen, entstanden Bildungsaktionen grossen Ausmasses. In der Erziehungswissenschaft spricht man in solchen Zusammenhängen von transitorischen Bildungsbemühungen, weil sie nach einer gewissen Zeit, dann nämlich, wenn sich erste Erfolge eingestellt haben, wieder verschwinden, oder sich in die Bildung der nachwachsenden Generation zurückziehen.

Beispiele für solche transitorische Erwachsenenbildung begegnen z.B. im Zusammenhang mit der europäischen Reformation und Gegenreformation (Katechismen), bei der Einführung neuer Landbaumethoden im 18. Jahrhundert, bei politischen Umbrüchen, wie sie in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg geschahen oder gerade jetzt in den neuen Bundesländern in Deutschland. Auch Erscheinungen wie die Alphabetisierungskampagnen in den Entwicklungsländern gehören hierher.

- b. Anders strukturiert sind Bildungsbemühungen als Antwort auf defizitäre Bildungsmöglichkeiten während der Kindheit und Jugend z.B. von Proletariern des 19. Jahrhunderts. Nicht religiöser oder ökonomischer Umbruch sind hier die Beweggründe, sondern das Bedürfnis, Versäumtes nachzuholen. Solche Motivation greift allerdings erst in dem Augenblick, wenn die eigene Lage als kränkender Missstand bewusst wird, z.B. in der Folge politischer oder auch sozialpädagogischer Aufklärung im Zusammenhang grösserer Emanzipationsbewegungen, wie wir sie im Europa des 19. Jahrhunderts fast in jedem europäischen Land nachweisen können.

Die jetzt zu beobachtenden Formen der Erwachsenenbildung, ich nenne sie kompensatorisch, werden entweder von den Betroffenen selbst in Angriff genommen (Arbeiterbildungsvereine in der Schweiz...) oder aber dann von privilegierten Kreisen, die aus durchaus verschiedenen Gründen Bildungsveranstaltungen für die Unterschicht einrichten. Revolution und Domestizierungsversuche führten so zu Erwachsenenbildungsinitiativen, deren Ziel z.B. die Vorbereitung auf eine qualifizierte Mitbestimmung in den Betrieben sein kann, aber auch Werkkonzerte in der Ems-Chemie zum Zwecke der Ablenkung von naheliegenden ökonomischen und politischen Interessen.

- c. Die dritte geschichtlich-gesellschaftliche Konstellation, die Weiterbildung für Erwachsene motivierte, findet sich dann in hochentwickelten Gesellschaften mit einer raschen und alle Lebensbereiche ergreifenden Entwicklung und Veränderung aller Lebensumstände seit dem ersten Weltkrieg. Die sich ausweitende Verantwortlichkeit potentiell aller Bürger machte auch für "Ausgelernte" eine "Nachbesserung" von Wissen und Können notwendig. Eine Lebensführung von verantwortlicher Zeitgemässheit schien jetzt nur noch möglich, wenn eine permanente Weiterbildung neben Arbeit und Musse für alle selbstverständlich wurde.

In der Pädagogik redet man in solchen Zusammenhängen von komplementärer Weiterbildung, die nicht nur Beruf und Arbeit betrifft, sondern ebenso Politik und Religion, ja auch das soziale Zusammenleben, die Erziehung usw. jeweils im Kontext der sich wandelnden Gesellschaft.

Ohne solche Weiterbildung werde Demokratie zur leeren Worthülse, der Beruf zur innovationsarmen Routine, die Religion zur fundamentalistischen Wiederholung von Unverstandenen, das Zusammenleben in der Gesellschaft zur leeren Konvention.

Wie immer, m.E. hat die universitäre Weiterbildung, wie wir sie hier bedenken wollen, mit allen drei Typen von Erwachsenenbildung etwas zu tun, besser, wir können von allen drei Typen etwas lernen.

Zu 2. Beobachtungen im Rahmen universitärer Weiterbildung

a. Institutionelles

b. Didaktisches

Weiterbildung als von der Universität und ihren gewählten Gremien organisierte und verantwortete mit didaktischen Standards, gibt es in der Schweiz erst seit Beginn der sechziger Jahre unseres Jahrhunderts.

Träger der akademischen Weiterbildung waren bis dahin nicht die Universitäten, sondern wissenschaftliche Vereinigungen, Berufsverbände, Grossinstitutionen wie die Kirche, Gewerkschaften, Lehrervereine etc. Sie alle bedienten sich in irgendeiner Weise universitärer Unterstützung.

Die Anfang der sechziger Jahre innerhalb der Universität sichtbaren Bemühungen um eine eigene Weiterbildung, wir entdecken sie vor allem in einigen Naturwissenschaften, in der Theologie, der Jurisprudenz und den Wirtschaftswissenschaften, waren aber in der Regel nicht das Ergebnis fakultärer Entscheidungs- oder gar Planungsprozesse, sondern entstanden aus Einzelinitiativen engagierter Fachkollegen, die Praktiker ihres Fachs mit Neuem aus ihrer Forschung bekannt machen wollten. Vorgängige Abklärungen über etwaige Bedürfnisse der ins Auge gefassten Adressaten waren eher die Ausnahme.

Die Inhalte solcher Veranstaltungen (Einzelvorträge, Vortragsreihen, Experiment-Vorführungen usw.) wurden ausschliesslich von den Veranstaltern bestimmt und erschienen nicht selten zufällig. Der Adressat war nicht als Gesprächspartner gefragt, sondern als Lernbeflissener, der die Gelegenheit wahrnehmen sollte, das Neue zur Kenntnis zu nehmen. Die Finanzierung solcher Veranstaltungen war unproblematisch, da die Vortragenden Professoren nicht selten auf ein Honorar verzichteten und die Räume ohnehin zur Verfügung standen. Zuweilen wurde ein Eintritt erhoben.

Damit sind wir schon beim Didaktischen, das neben den Inhalten auch das Verhältnis der an einer Weiterbildungsveranstaltung Beteiligten und nicht zuletzt die Formen der Wissensvermittlung betrifft.

Was die Inhalte angeht, entsprechen sie bis heute nur in den seltensten Fällen einer systematischen Lehr-/Lernplanung, die im Zusammenhang einer kontinuierlichen Kommunikation zwischen Theoretikern und Praktikern erarbeitet worden ist. Ein sichtbarer Zusammenhang zwischen den Angeboten universitärer Weiterbildung und den bewussten Bedürfnissen von Berufsleuten ist deshalb in der Regel rein zufällig. Das wird erst dann anders, wenn die Veranstalter darauf angewiesen sind, dass eine bestimmte Anzahl von Teilnehmern kommen und Konkurrenz zwischen verschiedenen Angeboten besteht. In solchen Fällen genügt es eben nicht mehr, mit gesellschaftlichen, freundschaftlichen oder nostalgischen Motiven zu rechnen, welche eine grössere Anzahl von Teilnehmern rekrutieren, damit die Kosten einer Veranstaltung gedeckt werden können.

Was den Stil universitärer Veranstaltungen der Weiterbildung anbetrifft, ist zwischen einem patronalen, einem auf Sachkompetenz beruhenden und einem Gruppen-Partner-Stil zu unterscheiden.

Bei einem patronalen Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernenden erscheinen die Lernenden trotz vielleicht erheblicher eigener Kompetenz als eine Art Unmündige, jedenfalls als Laien oder eben Studenten. Das bleibt so auch noch nach erfolgreicher Unterweisung. Die Ordinarienuniversität vergangener Zeiten lässt grüssen.

Beobachtet habe ich hier und da auch ein Sachkompetenzverhältnis, in dessen Rahmen ein Erwachsener mit besonderen Kenntnissen und Erfahrungen andere Erwachsene in ihren Wissensbedürfnissen zu fördern versuchte, das in dem Bewusstsein, dass andere Bereiche denkbar waren, in denen seine "Hörer" ihm durchaus überlegen sein konnten. Eher selten entdeckte ich ein sog. Gruppenpartnerverhältnis, in dessen Rahmen Lehrer und Teilnehmer gemeinsam an Problemen arbeiteten und bestimmte Rollen in einem Team übernahmen (Frager, Datensammler, Analytiker von Problemen und Lösungsangeboten, usw.). Ziel der Veranstaltung im Horizont eines solchen Stils war die gemeinsame Arbeit und die gemeinsam erarbeitete Erkenntnis, die durch einen Kommunikationsprozess in der Gruppe zustande kamen.

Es wäre jetzt notwendig, z.B. über neue Veranstaltungsformen zu handeln, welche Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von universitären Weiterbildungsveranstaltungen erfolgreicher als bisher erscheinen lassen könnten. Es fehlt mir die Zeit.

Zu 3.

Die Sondermassnahmen des Bundes für die universitäre Weiterbildung 1992-1995 sind, wie Sie wissen, vornehmlich ökonomisch begründet worden. Der Fachkräftemangel in der Wirtschaft, die raschen technologischen Entwicklungen, denen man zu folgen nicht immer in der Lage war, und eine akute Mangellage, was das Innovations- und Entwicklungspotential von Wissenschaft und Wirtschaft anbetrifft, liess schon in den siebziger Jahren interessierte Kreise das Gespenst sinkender Wettbewerbsfähigkeit an die Wand malen.

Was die Universitäten und Technischen Hochschulen anbetrifft, wollte man jetzt mit den gesprochenen Millionen - sie sind inzwischen um 32 % gekürzt worden - die schon bestehenden Nachdiplomstudiengänge an den ETH ausbauen und an den kantonalen Universitäten neue Ergänzungsstudiengänge einrichten, bestehende sichern und ausbauen. Wesentlich erschien dem Gesetzgeber die Einrichtung von sog. Weiterbildungsstellen und die Beteiligung der Schweiz an internationalen Weiterbildungsaktivitäten.

Im Hinterkopf hatte man auch Träume, dass ein Ausbau der Weiterbildung Auswirkungen auf das Grundstudium haben könnte.

Kurzum:

- das Angebot an Nachdiplom- und Ergänzungsstudien ist wesentlich auszudehnen auf bisher noch nicht berücksichtigte Gebiete
- an den Hochschulen sind zur Koordination und Bekanntmachung der bestehenden Angebote gesonderte Weiterbildungsstellen einzurichten
- unser Land muss sich verstärkt an europäischen und internationalen Weiterbildungsprogrammen beteiligen.

Was ist inzwischen geschehen?

An allen Universitäten bildeten sich Kommissionen für Weiterbildung, in denen alle Fakultäten Einsitz nahmen. Diese Kommissionen sollten die Fachbereiche, Institute und Seminare über die Möglichkeiten und Wünschbarkeiten im Bereich Weiterbildung orientieren, geplante Unternehmungen mit Hilfe der Weiterbildungsstellen evaluieren und auch Selektionsfunktion ausüben im Zusammenhang mit Antragstellungen an die Weiterbildungskommission der Hochschulkonferenz bzw. das BBW., Als Instrument für die Inangriffnahme der genannten Aufgaben sollten die Weiterbildungsstellen dienen.

Ihre Aufgaben waren über das schon Genannte hinaus:

- Die Bedarfsforschung in den verschiedenen Praxisbereichen universitärer Wissenschaften als Voraussetzung einer marktgerechten und am Bedarf orientierten wissenschaftlichen Weiterbildung. Hierher gehört auch die Bedarfsweckung.
- Die wissenschaftliche, vor allem sozialwissenschaftliche Erhellung der Funktionen der Weiterbildung im gesellschaftlichen Kontext eines Kantons oder auch der gesamten Schweiz.
- Die Bewusstseinsbildung im Blick auf Wert und Bedeutung von Weiterbildung in verschiedenen Berufsgruppen, vor allem aber innerhalb des Lehrkörpers der Fakultäten.
- Die didaktische (inhaltliche) und hochschulmethodische (erwachsenenbildnerische) Aufklärung potentieller Anbieter von Ergänzungsstudien.
- Die Förderung interdisziplinärer Kontakte bei der Inangriffnahme von Weiterbildungsaktivitäten im Blick auf fächerübergreifende Probleme.
- Die Evaluation und Supervision von in Gang befindlichen oder abgeschlossenen Studiengängen.
- Die weiterbildungsdidaktische und erwachsenenbildnerische Beratung
- Die Administration der Studiengänge
- Der Anbau von Bibliotheken, die den Anbietern dabei helfen können, ihre Weiterbildungsbemühungen zu professionalisieren.

Ich habe bestimmt noch einige Aufgaben vergessen.

Im Blick auf die Einrichtung von Weiterbildungsstellen an den verschiedenen Hochschulen müsste ich nun von sehr verschiedenen Dingen berichten, die nicht alle erfreulich sind. Ich beschränke mich jedoch auf Bern. Meine Intention bei der Einrichtung der Berner Stelle war es, einen Stand

der Professionalität zu gewährleisten, der die Erfüllung der genannten Aufgaben möglich erscheinen liess. Alles andere bedeutet die Verhinderung von Weiterbildung.

Wenn nicht überall die Einsicht wächst, dass Weiterbildung, die diesen Namen verdient, nur mit einer professionell besetzten Weiterbildungsstelle gewährleistet werden kann, werden die Sondermassnahmen, darf ich es so sagen, einem Schlag ins Wasser gleichen. Ich komme zu den bisher bei der Hochschulkonferenz bzw. beim BBW eingereichten Projekten, die durch die zuständige Kommission der Hochschulkonferenz akzeptiert wurden.

Eine Fülle verschiedener Projekte aus allen Fakultäten und vielen Instituten wurden vorgelegt. An unserer Universität sind es in den beiden vergangenen Jahren über dreissig gewesen. Alle machten einen Weg von ersten Entwürfen, die in jeder Hinsicht verbesserungswürdig erschienen, bis zu einer Form, die man als Weiterbildungsprojekt akzeptieren konnte. Unzählige Stunden, Auseinandersetzungen, Friktionen usw. lagen zwischen den Planungen und einer von der Kommission vertretenen Eingabe beim Bundesamt für Bildung und Wissenschaft. Dennoch muss, aufs Ganze gesehen, gesagt werden, dass auch hinter den verbesserten Angeboten noch kein System sichtbar wird, z. B. ein Baukastensystem, das Zielvorstellungen für Neuqualifikationen bei sich hat - oder ein System komplementärer Ergänzung eines Wissens- und Kenntnisstandes. Oft ist auch die Bedarfsfrage nur aus der Sicht der Vermutungen eines Professors bearbeitet worden. Die potentiellen Teilnehmer wurden nicht genügend an der Planung beteiligt. Was die Formen der geplanten Veranstaltungen betrifft, war eine Kenntnis moderner Erwachsenenbildungsmethoden kaum wahrnehmbar. Man blieb bei den üblichen, längst als nur begrenzt nützlich durchschauten Lehr-/Lernformen.

Auch die Interdisziplinarität ist nicht immer im notwendigen Umfang gepflegt worden.

Da ist viel zu tun.

Ich schliesse mit einigen Bemerkungen zu Gedanken, die anlässlich der letzten Sitzung der Weiterbildungskommission der Hochschulkonferenz geäussert worden sind.

Der Präsident der Kommission, an dessen Stelle ich hier stehe, äusserte Unbehagen über die mangelhafte Professionalität der Projekte und auch über die Zufälligkeit der angebotenen Studien, hinter denen kein Konzept universitärer Weiterbildung zu erkennen sei. Seine Folgerungen aus dem genannten Unbehagen waren bündig. Die Subventionierung der Ergänzungsstudien sei zu stornieren und nur noch die Weiterbildungsstellen sollten noch einige Jahre finanziert werden.

So weit so schlecht.

Ich kommentiere aus der Sicht unserer Berner Bemühungen um die Weiterbildung.

Mit Herrn Dubs bin ich der Meinung, dass sich Weiterbildung auf längere Sicht selbst finanzieren und tragen muss. Dass das nur möglich ist, wenn

ein durchsichtiges Konzept mit erstrebenswerten Qualifikationsangeboten vorliegt, ist leicht einsehbar.

Nicht einsehbar ist es, dass ein solches Konzept in zwei Jahren verwirklicht werden könne. Bei professionell besetzten Weiterbildungsstellen bedarf es da mindestens noch eines Zeitraums von 6-10 Jahren. In einem solchen Zeitraum kann der Gedanke der Weiterbildung in einer Universität Wurzel fassen, können Dozenten weitergebildet werden für Weiterbildung, kann die Bedarfsforschung und die Bewusstseinsbildung in bestimmten Berufsgruppen so weit gediehen sein, dass Baukästen entworfen werden können, die einsichtig sind, können Erfahrungen gesammelt worden sein, die Anfängerfehler vermeiden lassen...

Ergo:

Gebt uns noch sechs Jahre Zeit, und wir werden die Weiterbildung zum vierten Standbein unserer Universität machen. Bis dahin werden auch die meisten Kurse selbsttragend sein können. Was mit Fächern ohne Industriesubventionen usw. geschehen soll, kann bis dahin auch geklärt werden. Ich denke an einen Pool aus Gewinnen der Weiterbildung.

Es wäre noch vieles zu sagen, ich breche aber ab, weil in den anderen Beiträgen dieses Symposiums mit Sicherheit noch weiterführende Gedanken begegnen werden, die das Gesagte zu ergänzen oder zu ersetzen imstande sind.

Wie ist eine Weiterbildungswerkstatt zu betreiben? Das Beispiel der eidgenössischen Sondermassnahmen zugunsten der universitären Weiterbildung

von Kurt Wechsler

Schweizerische Hochschulkonferenz, Wildhainweg 21, CH-3012 Bern

Der Bundesbeschluss über Sondermassnahmen zugunsten der universitären Weiterbildung vom 23. März 1990 bezweckt den Ausbau der Weiterbildungsaktivitäten der Schweizer Hochschulen. An dieser neuen Aufgabe sind die neugeschaffenen Weiterbildungsstellen an den Hochschulen, die Weiterbildungskommission der Schweizerischen Hochschulkonferenz und das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft beteiligt. Die bisherigen Tätigkeiten dieser Organe werden in einem kurzen Überblick vorgestellt.

Die Förderung der universitären Weiterbildung durch staatliche Sonderprogramme stellt in der Schweiz eine Neuheit dar. Das Bedürfnis für die Schaffung eines breiten Angebots an universitären Weiterbildungsveranstaltungen wurde im Laufe der Achtziger Jahre verstärkt erkannt, als die Nachfrage nach qualifiziertem Personal in einigen Wirtschaftssektoren nicht mehr ausreichend gedeckt werden konnte. Einerseits erfolgte in gewissen Branchen ein überdurchschnittlich starkes wirtschaftliches Wachstum, das mit einem erhöhten Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften verbunden war, andererseits fanden in besonders innovativen Zweigen der Forschung rasche Entwicklungsschübe statt, die zu einer Fülle neuer Wissensgebiete führten. Man denke beispielsweise an die Informatik und die Biotechnologie. Die Vermittlung dieses neuen Wissens von den Forschungszentren an die Produktionsplätze musste daher auf dem Weg der rekurrenten Weiterbildung der berufstätigen Akademiker erfolgen. Das eidgenössische Parlament lokalisierte seinerseits für die Legislaturperiode 1987-1991 die Ziele der universitären Weiterbildung in einer Intensivierung des Wissensaustausches zwischen Hochschule und Praxis, in einer verstärkten internationalen Zusammenarbeit im Bildungsbereich und in der Förderung der wirtschaftlichen Innovation durch einen beschleunigten Technologietransfer. Zu diesem Zweck bewilligte es einen Rahmenkredit von 135 Mio. Franken, der in den Jahren 1990 bis 1996 mit 45 Mio. Franken den Eidgenössischen Technischen Hochschulen und mit 75 Mio. Franken den kantonalen Hochschulen für den Ausbau ihrer Weiterbildungsaktivitäten zur Verfügung stehen sollte. Im weiteren beschränkt sich unsere Darstellung auf den Hochschulbereich der Kantone.

Ausgangslage

Der Entwicklungsstand des Weiterbildungsangebot war vor Beginn der Sondermassnahmen nicht überall gleich fortgeschritten, doch hatten einige Hochschulen bereits begonnen, neben den traditionellen Veranstaltungen wie Ringvorlesungen und Seniorenuniversität auch praxisbezogene Fortbildungsmöglichkeiten im Anschluss an einen ersten Universitätsabschluss anzubieten. In der deutschen Schweiz waren vor allem die Hochschule St. Gallen, in der Westschweiz insbesondere die Universität Genf mit Nachdiplomstudiengängen in ein neues Aufgabenfeld vorgedrungen. Dennoch verfügten einige Fachbereiche über keine oder ungenügende Angebote an Nachdiplom- und Ergänzungsstudiengängen. Das geschaffene Kursangebot war in organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht noch zu wenig auf die Bedürfnisse der Berufstätigen ausgerichtet. Es mangelte auch an Koordination und die Transparenz nach aussen war ungenügend. Soweit die Ausgangslage an den kantonalen Hochschulen.

Mit der Bewilligung der Mittel für den Ausbau der universitären Weiterbildung stellte sich die Frage, wie dieser an den einzelnen Hochschulen zu konkretisieren sei. Es wurden daher neue Organe geschaffen, die sich koordinierend mit der Planung, Prüfung, Durchführung und Evaluation von Weiterbildungsveranstaltungen befassen sollten.

Die Weiterbildungskommission der Schweizerischen Hochschulkonferenz

Auf gesamtschweizerischer Ebene wurde im Rahmen der Schweizerischen Hochschulkonferenz bereits 1988 eine Weiterbildungskommission eingesetzt. Diesem Gremium, das sich aus Vertretern aller Hochschulen, der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände, des Schweizerischen Wissenschaftsrates, der für die Weiterbildung zuständigen Bundesämter, der Erziehungsdirektorenkonferenz, der Erwachsenenbildungsverbände, des universitären Mittelbaus und der Studierenden zusammensetzt, wurden sowohl inhaltliche als auch organisatorische Koordinationsaufgaben übertragen. Es hat seit Mai 1988 in vierteljährlichen Sitzungen die nötigen Vorbereitungen für die Umsetzung der Sondermassnahmen des Bundes getroffen. Unter anderem erarbeitete die Kommission Formulare und Wegleitungen für die Gesuchsteller, legte einen Verteilschlüssel für die Zusprache der Mittel an jede Hochschule fest und berief einen Expertenkreis für die fachliche Begutachtung der Gesuche. Die Gesamtkommission prüfte die eingereichten Projekte vor der Erteilung einer Bewilligung und stellte ihre Anträge anschliessend dem Bundesamt für Bildung und Wissenschaft zu. Sie richtete sich bei ihren Beschlüssen nach einer Reihe von Kriterien, die sie aufgestellt hatte. Diese verlangen die Ausrichtung auf die Praxis und die Bedürfnislage, eine Problemorientierung der Projekte, die Erstellung eines Kursprogrammes und einer Dozentenliste, die Abklärung von Koordinationsmöglichkeiten mit weiteren Hochschulen und Dritten, die Bestim-

mung des Zielpublikums und der Zulassungskriterien, ein Kostenbudget, Angaben über die Selbstfinanzierung und Auskünfte über mögliche Zertifikatsprüfungen. Die Kommission reservierte einen Poolbetrag von 15 Mio. Franken für exklusive Projekte von gesamtschweizerischem Interesse, die zur Schwerpunktbildung an den Hochschulen beitragen und die Beteiligung mehrerer Hochschulen des In- und Auslandes sowie der Wirtschaft bezwecken. Dadurch sollte die Zusammenarbeit im Weiterbildungsbereich unter den Hochschulen zusätzlich attraktiv gemacht werden. Die Kommission machte im Rahmen der Gesuchsprüfung bei zahlreichen bewilligten Projekten verbindliche Auflagen, die vor dem Kursbeginn durch die Gesuchsteller zu erfüllen sind. Bis Mitte dieses Jahres wurden 126 Gesuche eingereicht und durch die Kommission behandelt. In zwanzig Fällen entschied die Kommission, das Gesuch zur weiteren Überarbeitung an den Gesuchsteller zurückzuweisen, sechs Gesuche wurden abgelehnt.

Weitere Themen der Kommissionsarbeit bildeten die Regelung der Erteilung von Zertifikaten an die Kursteilnehmer, die Frauenförderung im Rahmen der Weiterbildung, der Aufbau einer Weiterbildungsstatistik und insbesondere die Evaluation der realisierten Projekte. Um von den Kursteilnehmern einen Feedback zu erhalten, wurde je ein Fragebogen für die Bewertung der Kurse ex ante und ex post erstellt. Diese sollen es erlauben, Rückschlüsse betreffend die Bedürfnisentsprechung der Kurse in inhaltlicher und didaktischer Hinsicht zu ziehen. Für das kommende Jahr ist im weiteren vorgesehen, zu einzelnen besonders interessanten Kursen eine systematische wissenschaftliche Evaluation durchzuführen. Die Weiterbildungskommission wird noch festlegen, welche Bereiche zentral evaluiert werden sollen. Diese Begleitforschung, die von beauftragten Fachleuten durchgeführt wird, kann aus Mitteln eines reservierten Spezialkredites von 0,7 Mio. Franken finanziert werden.

Die Weiterbildungsstellen der Hochschulen

Auf der Ebene der Hochschulen wurden als dezentrale Träger der Sondermassnahmen Weiterbildungsstellen eingerichtet. Deren Aufgabenbereich besteht vor allem in der Koordination der Weiterbildung an der jeweiligen Hochschule. Da die personelle Besetzung und die administrative Integration in die Hochschule nicht überall gleich aussieht, haben die Weiterbildungsstellen recht unterschiedliche Kulturen entwickelt.

Daneben gibt es zwischen den Hochschulen eine rege Zusammenarbeit. Die Leiterinnen und Leiter der Weiterbildungsstellen haben in regelmässigen Treffen ihre Erfahrungen ausgetauscht und gemeinsame Aktivitäten entwickelt. So besteht für die Hochschulen der französischsprachigen Schweiz inzwischen ein gemeinsames Bulletin über die angebotenen Weiterbildungsveranstaltungen, während die Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz nur separate Bulletins herausgeben. Es ist aber für das kommende Semester geplant, die Angebote aller Hoch-

schulen in eine Datenbank auf Videotex aufzunehmen und der breiten Öffentlichkeit in stets aktualisierter Form zugänglich zu machen.

Die hochschulinternen Aufgaben der Weiterbildungsstellen sind vielfältig. Sie beraten die Gesuchsteller bei der Planung von Ergänzungsstudien, koordinieren Projekte, die von mehreren Hochschulen gemeinsam organisiert werden und sind für die Eingabe der Gesuche beim Bundesamt für Bildung und Wissenschaft zuständig. Sie begleiten die Ergänzungsstudien bei ihrer Durchführung und bei der nachträglichen Evaluation. An einigen Hochschulen bieten die Weiterbildungsstellen für die Dozenten eigens Kurse im Bereich der Didaktik der Weiterbildung an. Im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vermitteln die Weiterbildungsstellen Informationen an die interessierten Kreise aus der Berufswelt und schaffen Kontakte auf internationaler Ebene, soweit eine gemeinsame Trägerschaft mit ausländischen Universitäten für bestimmte Projekte dies erfordert.

Die Bundesbehörde

Schliesslich ist als Ansprechpartner auf der Seite des Bundes das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft für die Sondermassnahmen zugunsten der universitären Weiterbildung zuständig. Es ist die zentrale Eingabestelle für die Gesuchsteller. Nach der Bewilligung von Ergänzungsstudien durch die Weiterbildungskommission teilt es den Gesuchstellern in einer Verfügung mit, welche Mittel ihnen zugesprochen werden und rechnet nach dem Kursende die ausgewiesenen Kosten der Veranstalter ab. Die finanzielle Beiteiligung des Bundes an den Ergänzungsstudien kann für Personalaufwendungen bis zu 100 Prozent betragen. Für die Betriebs- und Sachmittel ist sie auf maximal 60 Prozent begrenzt und hängt von der Finanzkraft der Hochschulkantone ab. Deshalb müssen die übrigen Mittel durch Teilnehmergebühren und kantonale Beiträge beigebracht werden. Im Ausmass der Eigenfinanzierung lassen sich zwischen den Kursen noch beträchtliche Schwankungen feststellen und erst vereinzelt sind Ergänzungsstudien bereits selbsttragend.

Zwischenbilanz und Ausschau in die Zukunft

Die Ziele der Sondermassnahmen konnten bis jetzt nur teilweise erreicht werden. So wurden die bereitgestellten Mittel von einigen zukunftsbestimmenden Fachbereichen wie beispielsweise der Mikrobiologie bisher noch nicht genutzt, während andere wie die Veterinärmedizin, die Humanmedizin, die Psychologie und die Pädagogik grosse Beiträge zugesprochen erhielten. Einige Kurse konnten bereits in einer zweiten Auflage durchgeführt werden, nachdem sich die Nachfrage als entsprechend gross erwiesen hatte.

Die bestehenden Strukturen der universitären Weiterbildung haben insgesamt durch die Sondermassnahmen nützliche Impulse erhalten. Die

Weiterbildung wird von den Hochschulen als grosse Herausforderung der Neunziger Jahre betrachtet und dürfte langfristig Veränderungen für die Lehre auf Stufe der Grundausbildung bewirken. Grundlage für die rekurrente Weiterbildung ist gleichzeitig das Vorhandensein entsprechender Forschungsschwerpunkte, die eine stetige Erneuerung des Wissensstandes gewährleisten. Zusätzliche Verbesserungen sind in einer stärkeren Berücksichtigung der Bedürfnisse aus der Praxis und einer grösseren Beteiligung der Wirtschaft an den Veranstaltungen zu suchen. Nur so kann die bisher angebotsorientierte Ausrichtung der universitären Weiterbildung vermehrt nachfrageorientiert werden.

Diese Entwicklung ist auch aus finanziellen Gründen nötig. Denn der Grad der Selbstfinanzierung der Veranstaltungen wird nach dem Ende der Sondermassnahmen über deren Fortbestehen im Wettbewerb zwischen den Angeboten der Hochschulen und Dritter entscheiden. Was die Weiterbildungsstellen betrifft, ist zu prüfen, ob diese über 1996 hinaus weiterhin mit Bundesmitteln finanziert werden können, um die Kontinuität der geschaffenen Infrastruktur und der Koordinationsarbeit zu gewährleisten. Da der bisherige Instanzenweg für die Gesuchseingabe für die Weiterbildungsstellen mit Wartezeiten und einigem Administrationsaufwand verbunden war, dürfte ein dezentrales Verfahren mit lokaler Koordination inskünftig noch bessere Bedingungen für die rasche Realisierung von innovativen Projekten bringen.

IST STAATLICHE WEITERBILDUNG UEBERHAUPT ZU RECHTFERTIGEN?

Eine Analyse aus ökonomischer Sicht¹

Thomas Straubhaar Universität der Bundeswehr, Hamburg
Institut für Wirtschaftspolitik
Postfach 70 08 22
D-2000 HAMBURG 70

Manfred Winz Universität Basel
Koordinationsstelle für Weiterbildung
Petersplatz 1
CH-4003 BASEL

0. Zusammenfassung und Zielsetzung
1. Einleitung
2. Was ist an der staatlichen Weiterbildung auszusetzen?
3. Wann sind staatliche Weiterbildungsaktivitäten gerechtfertigt?
4. Soll der Staat aufgrund der sozialen Gerechtigkeit in den freien Weiterbildungsmarkt eingreifen?

¹ Dieser Beitrag ist eine Anwendung unserer Reformvorschläge, dargestellt in: Thomas Straubhaar und Manfred Winz, **Reform des Bildungswesens** (Kontroverse Aspekte aus ökonomischer Sicht). Bern: Paul Haupt 1992.

0. Zusammenfassung und Zielsetzung

1. *Staatliche Aktivitäten* im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind in der Regel aus ökonomischer Sicht *nicht zu rechtfertigen*, weil a) der private Markt in weiten Teilen sehr wohl funktioniert und b) staatliche Massnahmen der gesellschaftlichen Gerechtigkeitsvorstellung zuwiderlaufen können. Weder sichert staatliche Weiterbildung eine bessere Qualität, noch garantiert sie eine grössere Chancengleichheit als ein privater Weiterbildungsmarkt.
2. Ein *freier Weiterbildungsmarkt* ist in der Regel in der Lage, alle qualitativen Wünsche der Weiterbildungsnachfrage mit den *geringsten Kosten* zu erfüllen. Und dort, wo die Regel versagt, ist mit einer staatlichen Rahmengesetzgebung und entsprechenden Massnahmen möglich, das Marktversagen zu korrigieren.
3. Massnahmen auf der *Angebotsseite* sind hierbei die schlechteste Lösung. Ein staatliches Weiterbildungsmonopol korrigiert nämlich in aller Regel das Marktversagen nicht, sondern schafft nur neue Quellen der Ineffizienz.
4. Besser ist, die *Weiterbildungsnachfrage* soweit öffentlich zu subventionieren, dass Anreize zu einem privaten Weiterbildungsangebot und damit zu einem funktionierenden Weiterbildungsmarkt geschaffen werden.
5. Die *Weiterbildungsnachfrage* und nicht das -angebot staatlich zu unterstützen, ist auch mit dem *Externalitäteneffekt* von Weiterbildungsaktivitäten vereinbar. Soweit mit der Weiterbildung Einzelner positive Wirkungen für die Gemeinschaft entstehen (= positiven externen Effekte) ist eine staatliche Finanzierung gerechtfertigt. Positive externe Effekte entstehen aber nicht durch das Weiterbildungsangebot an sich, sondern erst und alleine durch die Weiterbildungsnachfrage. Entsprechend ist die Weiterbildungsnachfrage zu subventionieren.
6. Weiterbildung qualifiziert in der Regel für Tätigkeiten, die mit *höheren Löhnen* entgeltet werden. Hier ist also ohne Probleme möglich, die Kosten und Erträge der Weiterbildung zu *internalisieren*.
7. Staatlich zu finanzieren sind somit jene, die Weiterbildung *nachfragen* und damit positive externe Effekte zugunsten der Gesellschaft erzeugen oder jene, die Weiterbildung nachfragen möchten, hierfür aber *nicht über genügend eigene Mittel* verfügen.
8. Für diesen Fall schlagen wir eine Finanzierung der Weiterbildung auf der Basis eines *Darlehenssystems* vor. Die Weiterbildungsnachfragenden sollen *selektiv* (aufgrund ihrer wirtschaftlichen Situation) und *partiell* (staatliche Mittel werden nur komplementär zu Eigenmitteln und soweit nötig oder soweit positive Externalitäten vorliegen gesprochen) subventioniert werden.

1. Einleitung

"Ist staatliche Weiterbildung überhaupt zu rechtfertigen?" fragen wir provokativ im Titel unseres Beitrags. Wir werden aus einer ökonomischen Sicht Argumente vortragen, die in der Tat den staatlichen Aktivismus im Weiterbildungsbereich in Frage stellen.

Um Missverständnissen vorzubeugen, drei Bemerkungen vorneweg:

1. Zunächst stellen wir in keiner Weise die dringende Notwendigkeit von Weiterbildungsaktivitäten in Frage. Im Gegenteil: Wir sind überzeugt, dass der *Weiterbildung* innerhalb unseres Wirtschaftssystems eine strategische Schlüsselposition zukommt und immer stärker zukommen wird. Allerdings haben initiative Privatpersonen diesen Sachverhalt schon lange erkannt. So gibt es bereits ein äusserst vielfältiges gut funktionierendes Netz von Weiterbildungsaktivitäten, das auf privater Basis aufgebaut ist.²
2. Zweitens anerkennen wir sehr wohl die Notwendigkeit *universitärer* und damit *wissenschaftlicher Weiterbildung*. Universitäre Weiterbildung hat dort einzusetzen, wo der Wissenschaftstransfer an die Berufspraxis das ganz spezifische Know how der Hochschule erforderlich macht. Diese Bedürfnisse an eine universitäre wissenschaftliche Weiterbildung wurde in den bisherigen Referaten kompetent dargelegt. Allerdings sind wir der Meinung, dass gerade die wissenschaftliche Weiterbildung die Chance bietet, die herkömmlichen universitären Pfade zu verlassen und erlaubt, eigene Wege zu gehen.
3. Drittens argumentieren wir aus einer ökonomischen Sicht der Dinge. Insbesondere fordern wir, dass der Weiterbildungsbedarf mit minimalen Kosten abzudecken ist. Ausserdem muss allen Weiterbildungsinteressierten der Besuch von Veranstaltungen, Kursen und Studien, entsprechend ihren Fähigkeiten ermöglicht werden. Hier ist also der Aspekt der sozialen Gerechtigkeit angesprochen.

2 Zu erinnern ist an die Weiterbildungsaktivitäten der grösseren Industrie- und Dienstleistungsunternehmen. Auch die Weiterbildungsanstrengungen der Hochschule St. Gallen (HSG) über ihre Weiterbildungsstufe ist hier zu nennen, denn sie ist auch privatwirtschaftlich organisiert und finanziert sich folgedessen über kostendeckende Gebühren.

2. Was ist an staatlicher Weiterbildung auszusetzen?

Welche Faktoren sprechen gegen ein staatliches Weiterbildungsangebot?

1. Zunächst ist mit Recht zu fragen, ob vernünftig sei, "wenn der Staat mit Steuergeldern, zu denen auch weniger Begüterte beitragen, die Realisierung von Salärsprüngen bei jenen subventioniert, die die Kosten ihrer Weiterbildung selbst tragen könnten?" (Willy Linder)
2. Staatlich finanzierte Weiterbildungsinstitutionen finanzieren sich über den staatlichen Mittelzuweisungsprozess und nicht über ein wettbewerbsfähiges Bildungsangebot. Entsprechend verlagert sich der Wettbewerb: Anstatt um Bildungsnachfragende zu werben, findet ein Wettbewerb um die knappen finanziellen Mittel der öffentlichen Kassen statt. Zeit, Arbeit und Einsatz fließen nicht in die Qualität des Weiterbildungsangebots, sondern in politische Kanäle, um im polit-ökonomischen Verteilungskampf erfolgreich(er) bestehen zu können. (Vgl. Abb. 1).
3. Da die Bildungsnachfragenden die von ihnen besuchten Institutionen nur teilweise über Teilnehmergebühren finanzieren, verfügen sie auch über wenig Marktmacht. Die Weiterbildungsanbieter erhalten somit auch keine verhaltenssteuernden Signale. Würden die Nachfragenden (anstatt die anbietenden Institutionen) finanziert, könnten die nun über Weiterbildungs-Kaufkraft verfügenden Individuen diese Finanzen jeder beliebigen von ihnen gewählten Institution anbieten. Der ausgesuchte Weiterbildungsanbieter müsste damit nicht mehr länger gezwungenermassen staatlich sein.

Das System der staatsfinanzierten universitären Weiterbildung versucht zwar diese Punkte abzuschwächen, was jedoch nur in begrenztem Umfang gelingt.

1. Es wird eine finanzielle Kontrolle durchgeführt. Jedes Projekt muss seine Kosten ausweisen, damit bei einem allfälligen Einnahmenüberschuss die Subventionsausrichtung angepasst werden kann. Benachteiligt sind dadurch Projekte, die eine grössere Eigenbeteiligung erbringen, sei dies über höhere Teilnehmergebühren oder allfällige Drittmittel. Diesen Projekten werden dann die Subventionen nicht mehr vollständig ausgerichtet.

2. Sind die Subventionen einmal gesprochen, so reicht es, die Kosten darzulegen. Das Budget darf ausgeschöpft werden und kostenminimierende Massnahmen werden erst zur Diskussion gestellt, wenn die Grenzen des Budgets erreicht sind.
3. Es hat sich gezeigt, dass das dritte Argument kräftig spielt. Es werden viele Gelder beantragt und für die Projekteingabe wird sehr viel Aufwand betrieben. Dies wirkt jedoch marktwirtschaftlich betrachtet in zweierlei Hinsicht negativ:

Erstens wird den staatlichen Institutionen ermöglicht, zu sehr günstigen Preisen anzubieten, weil der Bund einen Grossteil der Produktionskosten des Weiterbildungsangebots übernimmt. Bei den Nachfragenden wird dadurch die Einstellung gestärkt, Weiterbildungsangebote seien Sache des Staates und hätten somit gratis oder doch zumindest billig zur Verfügung zu stehen.

Zweitens wird nicht effizient nach theoretischem Forschungswissen gesucht, welches sich gewinnbringend für die Praxis vermarkten liesse. Wissen also, dass sich in der Praxis verwenden lässt und dem ein Bedürfnis gegenübersteht. Es wird nach Angeboten gesucht, die sich rasch erstellen lassen und die Chancen haben, subventioniert zu werden. Also wird vermehrt bereits praxisreifes Wissen neu aufgegriffen.

4. Um die Bedürfnisse der Weiterbildungsnachfragenden zu erkennen wird die Weiterbildung *evaluiert*. Dabei wäre der Markt allein sehr wohl in der Lage, diese Bedürfnisse effizient zu erkennen, sofern die Nachfragenden über genügend finanzielle Mittel verfügen würden, um kostendeckende Gebühren zu bezahlen. Die Weiterbildungsnachfragenden mit Kaufkraft auszustatten, würde eine effizientere Bedürfnisabdeckung gewährleisten als ein administrativer staatlicher Evaluationsapparat.

3. Wann sind staatliche Weiterbildungsaktivitäten gerechtfertigt?

Gängige Legitimation findet das staatliche Weiterbildungsangebot im Argument des *Marktversagens*. Der finanzwissenschaftlichen Theorie folgend, lassen sich fünf grundsätzliche Ursachen des Marktversagens erkennen (vgl. Abbildung 2).

Keines dieser Argumente kann ein staatliches Weiterbildungsangebot tatsächlich rechtfertigen. Der Staat kann ein Marktversagen nämlich korrigieren, ohne dass er gleich selber eine staatliche Alternative monopolistisch anbietet:

1. Der Staat kann Weiterbildungsleistungen *bei Privaten einkaufen* oder einen privaten Anbieter beauftragen, bestimmte Weiterbildungsleistungen gegen entsprechende Entschädigung anzubieten. Er wird dann beim privat anbietenden Weiterbildungsmonopolisten jene Weiterbildung einkaufen (nachfragen), die seinen normativen Weiterbildungszielen gemäss angeboten werden sollten. Diese Lösung findet sich heute in verschiedenen Weiterbildungsaktivitäten, beispielsweise wenn Beamt(-innen) bei privaten Anbietern Informatik-, Sprach- oder Managementkurse belegen.
2. Der Staat kann, sofern sich kein privater Weiterbildungsanbieter findet, oder der Markt kein gesellschaftlich gewünschtes Angebot erbringt, all jene Weiterbildungsanbieter *subventionieren*, die bestimmte qualitative Konzessionsvorschriften einhalten. Die politische Absicht wäre dann jedoch explizit zu formulieren, und die Kosten des staatlichen Tuns müssten transparent offengelegt werden. Diese Lösung findet sich heute bereits in der staatlichen Subventionierung spezieller privater Bildungs- und Forschungsinstitute, nicht zuletzt auch im Bereich kultureller (Weiter-) Bildungsangebote.

Erzeugt Weiterbildung positive externe Erträge, die nur über öffentliche Finanzierung internalisiert werden können?

Dem Argument des öffentlichen Gutes nahe kommt das Argument, dass das Weiterbildungsangebot positive externe Effekte schaffe. Demgemäss könnten die Vorteile der Weiterbildung nicht allein den einzelnen Weiterbildungsnachfragenden zugerechnet werden, denn auch für die *gesamte Gesellschaft* fielen Erträge ab. Dieses Argument trifft im Kern zweifelsfrei zu.

Entscheidend ist aber die Frage, wieweit durch das Weiterbildungsangebot positive externe Effekte entstehen, die durch die einzelnen Weiterbildungsnachfragenden nicht internalisiert werden können. Soweit eine Internalisierung möglich ist, braucht es nämlich lediglich eine staatliche Rahmengesetzgebung, die Internalisierungsanreize schafft.

Ist eine Internalisierung positiver externer Weiterbildungseffekte nicht allein mit einer Rahmengesetzgebung zu schaffen, ist eine staatliche Aktivität gerechtfertigt. Völlig falsch ist jedoch, wenn diese Notwendigkeit staatlichen Handelns zu einem staatlichen Angebot missbraucht wird. Richtig ist, wenn versucht wird, positive externe Weiterbildungseffekte durch staatliche Finanzanreize zu internalisieren. Angesprochen ist somit eine staatliche Subvention jener Weiterbildungsnachfrage, die positive externe Effekte erzeugt (und nicht ein staatliches Weiterbildungsangebot).

Mit Fug und Recht darf wohl erwartet werden, dass sich Weiterbildung später in klingende Münze also höhere Einkommen umzusetzen lässt. Bessere Qualifikationen verhelfen zu besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt, was sich in individuell zurechenbaren, weiterbildungsbedingt höheren Löhnen niederschlägt. Damit wird eine finanzielle Unterstützung durch den Staat hinfällig. Der Markt ist sehr wohl in der Lage, seine lenkende Aufgabe wahrzunehmen und die positiven Weiterbildungseffekte zu internalisieren.

Würde ein freier Weiterbildungsmarkt den Weiterbildungsnachfragenden ungenügend Informationen zur Verfügung stellen?

Gerade private Weiterbildungsanbieter sind bestrebt Informationen für Weiterbildungsinteressierte möglichst leicht zugänglich zu machen. Sie betreiben einen grossen Informations- und Werbeaufwand, um ihre Kurse auslasten und sich profilieren zu können.³ Mit einem staatlichen Weiterbildungsangebot ist noch keine transparentere Informationspolitik verbunden. Staatlich subventionierte Weiterbildung auf Anbieterseite führt wie bereits erwähnt zu niedrigen Teilnehmergebühren, die allerdings keinen Informations- und Entzerrungswert besitzen. Folglich ist kaum anzunehmen, dass alle Individuen die optimale Menge an Weiterbildung nachfragen. Im Gegensatz dazu könnten Gebühren die Illusion kostenloser Weiterbildungsproduktion zerstören und damit die Individuen veranlassen, Weiterbildungsentscheide sorgfältiger, informierter und rationaler zu treffen.

Nicht gänzlich falsch scheint das Argument, dass der Markt in vielen Fällen eher kurzfristig orientiert sei, das Weiterbildungsangebot aber eine gewisse "Produktions-"zeit beanspruche. Genauer betrachtet, wird aber genauso unklar, weshalb der Staat besser als der freie Markt in der Lage sein sollte, knappe Weiterbildungsressourcen langfristig effizienter einzusetzen.

Wer der unsichtbaren Hand des Marktes misstraut, muss über gewisse Zusatz-Informationen verfügen, die ihm, nicht jedoch den einzelnen Individuen zur Verfügung stehen. Bei der Weiterbildungsplanung müssen auch arbeitsmarktliche Bedürfnisse prognostiziert werden. Gerade dieses Abstimmungsproblem lässt sich aber auf administrativ-planendem und lenkendem Wege kaum - höchstens zufällig - erreichen, weil ein solches planwirtschaftliches Verfahren informationale Schwächen aufweist.

3 Vergleiche hierzu auch die Studie "Wissen für die Zukunft"; Weiterbildungsbedürfnisse von Absolventinnen und Absolventen von ETH und HTL, (Zentrum für Weiterbildung der ETH Zürich, Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit und Gruppe "Ingenieure für die Schweiz von morgen.) Hier wird bestätigt, dass zumindest im Bereich wissenschaftlich technischer Weiterbildung die Informationslage der potentiellen Nachfragenden gut ist.

Soweit mit einer staatlichen Planungs- und Informationsaktivität tatsächlich positive externe Effekte auftreten, die der Gesellschaft insgesamt zugute kommen, ist wenig einzuwenden, wenn der Staat die Weiterbildungsplanung veranlasst. Er kann nach neustem (Grundlagen-)Wissen forschen, das sich in berufliches Können umsetzen liesse oder gewisse Weiterbildungsbedürfnisse der Individuen ermitteln oder Anbieter und Nachfragende über Datenbanken zueinander bringen. Dies lässt sich beispielsweise über die Koordinationsstellen für Weiterbildung an den Schweizerischen Universitäten erreichen.

Falsch ist jedoch, aus dieser Legitimation gleich ein staatliches Weiterbildungsmonopol abzuleiten. Effizienter und billiger ist, wenn der Staat seine Planungs- und Informationserkenntnisse raschest möglich an die Öffentlichkeit weitergibt. Und dort, wo aufgrund vorliegender Informationen oder Planungserkenntnisse ein bestimmtes Verhalten (normativ) gewünscht wird, soll durch entsprechend gesetzte Rahmenbedingungen oder Vorgaben der freie Weiterbildungsmarkt gesteuert werden. Allerdings darf dadurch der Staat nicht durch die Hintertür aktiv werden. In jedem Einzelfall wäre zu belegen, dass ein freier Weiterbildungsmarkt schlechter funktionieren würde als ein staatlich gelenkter.

Ist Weiterbildung ein meritorisches Gut?

Ein weiteres Argument, um eine staatliche Aktivität auf dem freien Weiterbildungsmarkt zu rechtfertigen, findet sich im "meritorischen" Charakter, welcher der Weiterbildung zugeschrieben wird. Weiterbildung sei "an sich etwas Gutes", das deshalb allen Mitgliedern der Gesellschaft in einem bestimmten (Minimal-)Umfang zukommen müsse.

"Meritorisches" Denken lässt sich auch schlicht als "Paternalismus" bezeichnen. Die paternalistische Einstellung, dass der Staat besser als seine Bürger(-innen) wisse, wieviel von welcher Bildung für die einzelnen Individuen das Richtige sei, liefert nur *wenig handfeste Argumente* für staatliche Aktivitäten. Und wenn schon, legitimiert dieses Argument höchstens eine staatliche Weiterbildungsfinanzierung, sicher aber nicht ein staatliches Weiterbildungsangebot. Es würde vollends genügen, wenn der Staat sicherstellte, dass seine Bürger(-innen) freien Zugang zum Weiterbildungsangebot und die notwendige finanzielle Grundlage zur Weiterbildungsnachfrage haben.

4. Soll der Staat aufgrund der sozialen Gerechtigkeit in den freien Weiterbildungsmarkt eingreifen?

Es hat sich gezeigt, dass in den meisten Bereichen der Arbeitgeber die Weiterbildung finanziert. Dies bezüglich der Kurskosten als auch der Abwesenheit am Arbeitsplatz.⁴ Folglich erübrigt sich in diesen Fällen auch eine staatliche Vorfinanzierung der Weiterbildung über ein Darlehens- oder Gutscheinsystem.

Trotzdem existieren Bereiche in der universitären Weiterbildung, in denen staatliche Subventionen Sinn machen. Nicht überall findet sich ein Arbeitgeber, der Weiterbildung finanzieren will oder kann. Zudem existieren auch Weiterbildungsbedürfnisse bei Nicht-Erwerbstätigen. Es bestehen Gebiete, wie etwa im philosophisch-historischen Bereich, in denen dieses Argument recht stark spielt. Hier würde in einem freien Weiterbildungsmarkt kein ausreichendes Angebot zustandekommen. Folgende spezifische Grundsätze gilt es allerdings bei der Ausrichtung von Subventionen zu beachten:

1. Subventioniert der Staat das Weiterbildungsangebot, greift er unnötigerweise, zum Schaden der wirtschaftlichen Effizienz und der sozialen Gerechtigkeit, in den Weiterbildungsmarkt ein. *Soziale Gerechtigkeit verlangt Eingriffe bei der Weiterbildungsnachfrage. Wirtschaftliche Effizienz erfordert ein freies Weiterbildungsangebot.* Zwischen diesen beiden Forderungen besteht weder Widerspruch noch Zielkonflikt.
2. Subventionierte Weiterbildungsnachfragende wissen weit besser als alle staatlichen Instanzen, welches Weiterbildungsangebot ihren Wünschen und Eignungen am besten entspricht. Eine staatliche Lenkung ist hierbei überflüssig. Verfügen weiterbildungsnachfragende Individuen über (finanzielle) Macht, werden durch ihr Verhalten marktsteuernde Signale und Informationen effizient an das Weiterbildungsangebot übertragen.
3. Allenfalls lassen sich gewisse Infrastrukturleistungen oder Grundlagenarbeiten mit hohen Skaleneffekten durch staatliche Beiträge mitfinanzieren.

4 ebenda.

4. In Bereichen, in denen sich viele finanzschwache Nachfragende finden und sich externe Effekte schwerer internalisieren lassen (z.B. Museologie), empfiehlt sich folgende Strategie:
 - a) Es sollen die Nachfragenden subventioniert werden. Dabei soll bereits bei der Ausschreibung des Angebots auf Stipendien für fähige und interessierte Teilnehmer hingewiesen werden.
 - b) Die Kursgebühren müssen kostendeckend angesetzt werden. Das Weiterbildungsangebot soll wenn möglich privatwirtschaftlich organisiert sein. Es braucht keinen staatlichen Anbieter.
 - c) Kommt von sich aus kein privater Weiterbildungsmarkt zustande, kann der Staat die Weiterbildungsaktivität gegen kostendeckende Verrechnungspreise "einkaufen". Die Entstehung eines Angebots kann durch die Übernahme einer Defizitgarantie angeregt werden.
 - d) Erst wenn sich kein privater Anbieter findet, soll der Staat als Ersatzlösung in die Lücke springen.

Abbildung 1: Wettbewerb am falschen Ort

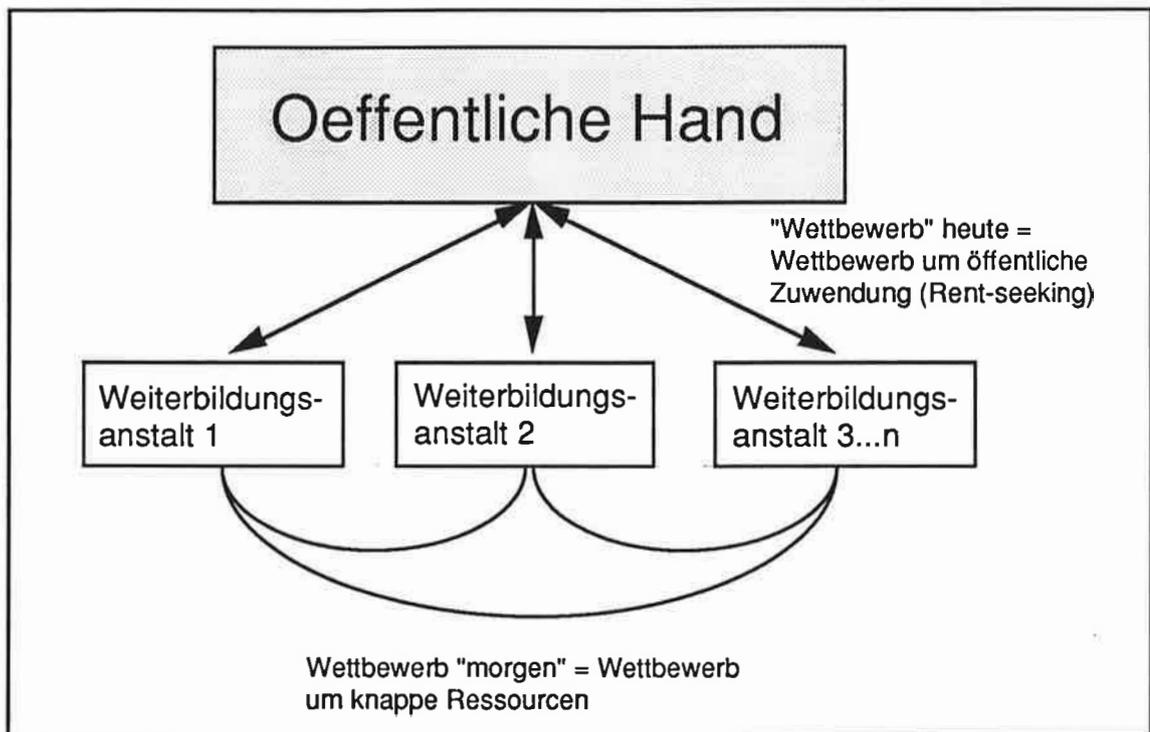
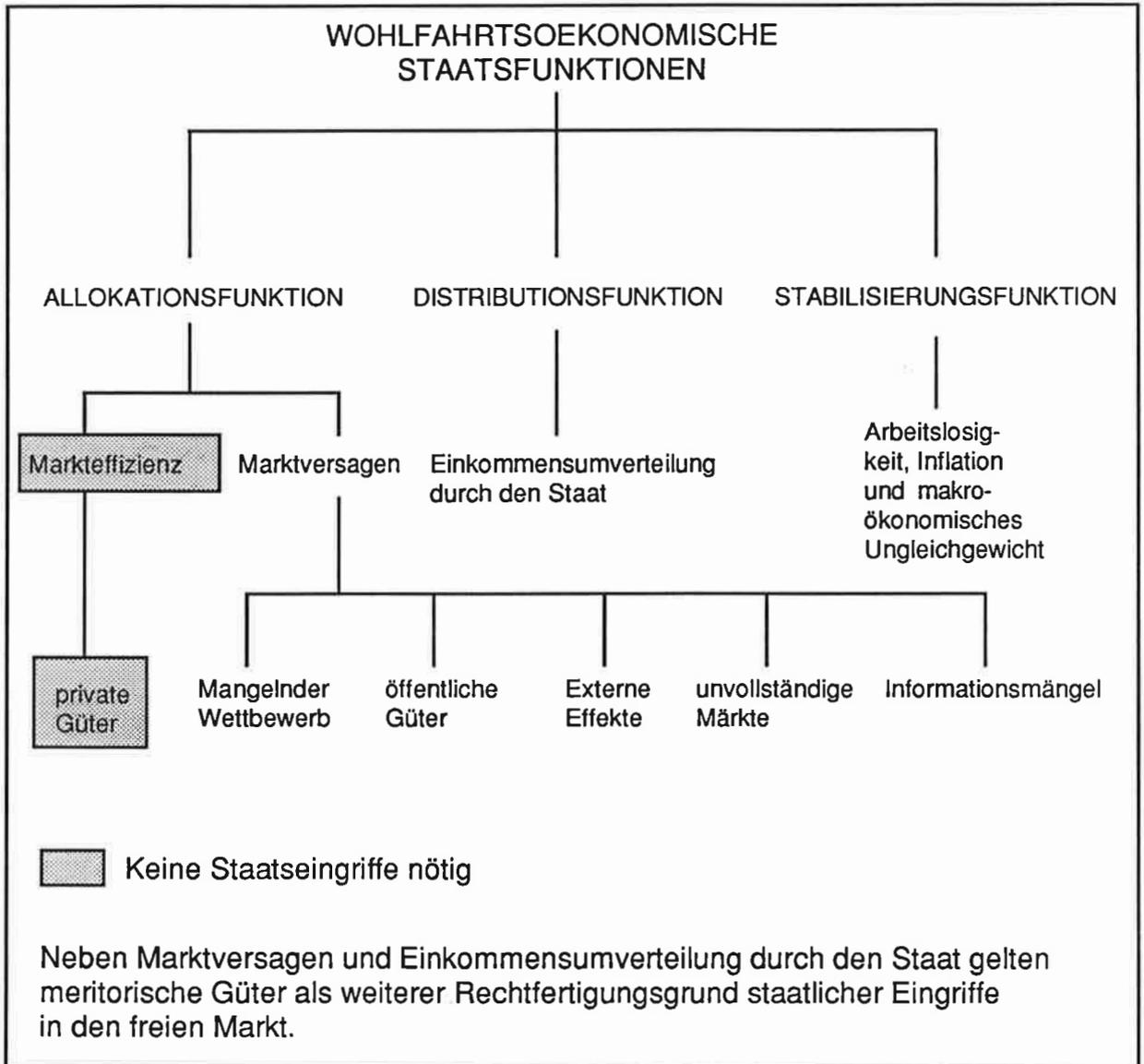


Abbildung 2: Wohlfahrtsökonomische Staatsfunktionen und Marktversagen



Karl Weber
Koordinationsstelle für Weiterbildung
Moserstrasse 17, Postfach 484
3000 Bern 25

Tel. 031 65 39 29
FAX 031 42 53 70

Wissenschaft, Weiterbildung und Kleinstaatlichkeit

Zusammenfassung

Die wissenschaftliche Weiterbildung entwickelt sich in der Schweiz nur zögernd. Dies hängt mit der Struktur und Institutionalisierung des tertiären Bildungsbereiches, besonders der Hochschulen und der gesellschaftlichen Organisation hochqualifizierter Arbeit sowie strukturellen Begrenzungen im Kleinstaat zusammen. Wesentliche Argumente sprechen jedoch dafür, dass sich die Entwicklungschancen für wissenschaftliche Weiterbildung verbessern.

1. Einleitung

"Das zum Diplom oder Lizentiat führende Grundstudium muss deutlich von der Weiterausbildung, der sogenannten Post graduate-Stufe ... geschieden werden ... Das Grundstudium muss so gestaltet sein, dass es in allen Disziplinen - ausgenommen in Medizin - in 8 - 9 Semestern abgeschlossen werden kann" (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1967, 9). Ferner plädiert der Wissenschaftsrat im gleichen Bericht für die Schaffung von Weiterbildungsstätten. "Ausser der Weiterbildung der Studenten, die das Grundstudium beenden, wird diesen Institutionen auch die laufende Fortbildung der bereits berufstätigen Akademiker übertragen werden können" (Schweizerischer Wissenschaftsrat, a.a.O., 19). Die hier vorgetragenen Postulate werden 1972 unverändert im Zweiten Bericht über den Ausbau der schweizerischen Hochschulen wieder aufgenommen (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1972, 10).

1973 haben Gurny/Roller in einer Bestandesaufnahme festgehalten, dass die Weiterbildung an den Hochschulen sehr unterschiedlich weit ausgebaut sei. Nach Auffassung der Autoren haben sich die Hochschulen Genf und St. Gallen in den 60er Jahren den Ruf besonders weiterbildungsaktiv zu sein erworben.

1978 hat der Schweizerische Wissenschaftsrat in seinem Dritten Bericht über den Ausbau der schweizerischen Hochschulen das Weiterbildungsanliegen erneut, wenn auch in weicherer Form, aufgegriffen (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1978, 118f und 351ff). Explizit gibt er sich allerdings über Widerstände gegenüber einem Ausbau der Weiterbildung an den Hochschulen Rechenschaft.

Um die strukturell bedingten Spannungen zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem abzubauen, schlägt der Wissenschaftsrat 1979 den Ausbau der Weiterbildung vor. Weiterbildung als bildungspolitische Option stellt eine Antwort auf den sich rasch wandelnden Qualifikationsbedarf in der Arbeitswelt dar (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1981, 139ff). 1984 widmet der Wissenschaftsrat der Weiterbildung ein spezielles Dokument. Er plädiert für ihre Institutionalisierung an den Hochschulen.

Drei Jahre später - 1987 - greift die Planungskommission der Hochschulkonferenz das Thema, gestützt auf eine Bestandesaufnahme über die Weiterbildung an den Hochschulen, auf.

Im Herbst 1990 schliesslich treten die Sondermassnahmen des Bundes zur Förderung der universitären Weiterbildung in Kraft.

Die Aufgaben der Universitäten in der Weiterbildung stehen nun seit bald 30 Jahren regelmässig, wenn auch mit unterschiedlichen Akzenten, auf der Traktandenliste schweizerischer hochschulpolitischer Gremien. Es fehlte nicht an Ideen und Konzepten, nicht an Plänen und Entwürfen, auch nicht an Argumenten für den Ausbau dieses Tätigkeitsfeldes. Und doch verging ein Vierteljahrhundert bis auf Bundesebene den Worten auch Taten folgten.

Im folgenden werde ich nun einige Thesen zu Entstehungsbedingungen und - ansatzweise - zum Wandel der wissenschaftlichen Weiterbildung, also zu ihrer Strukturpolitik, vorstellen. Unter wissenschaftlicher Weiterbildung verstehe ich in Übereinstimmung mit Schäfer (1988, 70f) folgendes: Gegenstand dieser Bildungsprozesse ist die Wissenschaft selber. Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung richten sich an Fachleute, die einen Abschluss in einer Institution des tertiären Bildungsbereiches erworben haben und über Berufserfahrungen verfügen. Am Angebot für Weiterbildung ist die Universität als Institution mitverantwortlich beteiligt. Konkret werde ich erörtern, welche strukturellen Komponenten (Orientierungen, Regelungen, Ressourcen usw.) im Bildungswesen, insbesondere an den Hochschulen, in der Arbeitswelt und in der Sozialstruktur den jeweiligen Akteuren (Universitäten, Berufsorganisationen, Unternehmen usw.) Handlungsmöglichkeiten eröffnen und begrenzen. Meine Überlegungen beziehen sich allerdings lediglich auf wenige Aspekte.

Die Thesen stützen sich auf die Kernannahme, dass wissenschaftliches Wissen als besondere Wissensform für moderne Gesellschaften von wach-

sender Bedeutung ist (vgl. für viele Böhme/Stehr, 1986), und dass Weiterbildung - u.a. - eine besondere Form des Wissenstransfers darstellt.

Folgende vier Fragen bündeln meine Überlegung:

1. Wie lassen sich die Zusammenhänge zwischen kognitiven Orientierungen, Ressourcen und institutionellen Mechanismen im tertiären Bildungsbereich, besonders an den Hochschulen und der Weiterbildung charakterisieren?
2. Wie wirken sich strukturelle Merkmale und Organisation hochqualifizierter Arbeit auf die Entstehung des Weiterbildungsbedarfs aus?
3. Hat der Kleinstaat Schweiz spezifische Strategien ausgebildet, um sich spezialisiertes Wissen zu beschaffen?
4. Welche strukturellen Veränderungen eröffnen den Hochschulen neue Handlungsmöglichkeiten in der Weiterbildung?

2. Strukturelle Komponenten des tertiären Bildungsbereiches und ihre Bedeutung für die Entstehung des Weiterbildungsbedarfs

Ausseruniversitärer Tertiärbereich

Aus einer internationalen Perspektive betrachtet ist in der Schweiz der tertiäre Bildungsbereich hoch differenziert, hierarchisiert und regionalisiert. Die Hochschulichte ist in keinem Land so gross wie bei uns.

Im ausseruniversitären Tertiärbereich haben sich zahlreiche Institutionen mit zum Teil sehr spezifischen, berufsfeldbezogenen Ausbildungsgängen etabliert: Die Höheren Technischen Lehranstalten, die Schulen für soziale Arbeit, Schulen für das Heimpersonal mit von Kanton zu Kanton unterschiedlichem Status, zahlreiche und vielfältige Ausbildungsstätten für medizinische Hilfsberufe (Pflegeschulen, Ergotherapie- und Ausbildungen, Laborantenausbildungen usw.) sowie Bildungseinrichtungen für künstlerische Berufe.

Die grosse Nähe dieser Bildungseinrichtungen des ausseruniversitären Tertiärbereichs zum regionalen Arbeitsmarkt, ihre Konzentration auf die Ausbildungsaufgabe (bislang wird in diesen Einrichtungen Forschung und Entwicklung nur in Ansätzen betrieben), die Pflege der Beziehungen zu ihren Absolventen, Abnehmern und Trägern stellt für diese Institutionen ein wichtiges Kapital dar. Dieses bildet gleichzeitig eine günstige Voraussetzung, um Weiterbildungsangebote aufzubauen und anzubieten. So stellen denn viele dieser Schulen ein zum Teil reiches Angebot an Fort- und Weiterbildungsmög-

lichkeiten bereit, welche durch spezifische organisatorische Einheiten, die der Schule angegliedert sind, betreut werden. Die Inhalte orientieren sich wesentlich an der Logik der täglichen Berufspraxis.

Die unter solchen Bedingungen entstehenden, Loyalitäten und Bindungen zwischen den Ausbildungsinstitutionen und ihren Absolventen haben zur Folge, dass AbsolventInnen dieser Schulen gemäss unseren Erfahrungen nur in beschränktem Masse universitär organisierte Weiterbildung nachfragen. Die Unterschiede nach Berufsgruppen sind allerdings bemerkenswert. Universitäre Angebote stehen zudem oft im Geruch, praxisfern zu sein. Sie erscheinen allenfalls dann als interessant, wenn sie eine Lücke zu schliessen vermögen, den Akzent auf sehr grundsätzlichen Fragen (vgl. Reflexionswissen) legen oder zur Verbesserung des professionellen Status bestimmter Gruppen beitragen.

Die Universitäten

Die Quote der Studierenden - 1988 betrug sie bei den 20 - 24jährigen Wohnbevölkerung 15 % - stieg zwar in der Schweiz seit den 60er Jahren stetig an. Aus internationaler Perspektive betrachtet ist sie nach wie vor eher als tief einzustufen. Wesentlich aus diesem Grunde hat sich die herkömmliche statusverteilende Funktion der Universitäten und der ausseruniversitären Bildungseinrichtungen des Tertiärbereiches insgesamt nicht grundlegend modifiziert: Ein Architekturabschluss an der ETH eröffnet nach wie vor bessere berufliche Karrieremöglichkeiten als ein solcher einer Höheren Technischen Lehranstalt. Die Hierarchie der Bildungsinstitutionen und der gesellschaftliche Bedarf an sozialer Ungleichheit scheinen sich also nach wie vor gegenseitig zu stützen.

Die Hierarchie der Bildungseinrichtungen hat die Universitäten gleichzeitig davon "entlastet", ihre Abschlüsse nach Niveau auszudifferenzieren und abzustufen. Zwar wird zwischen Diplom und Dissertation nach wie vor eine wichtige Differenz gesehen. Dieser Unterschied ist jedoch vor allem mit Blick auf eine wissenschaftsinterne Karriere von Bedeutung. Nachdiplomstudien, welche sich am Status- und Funktionsgefüge in der ausseruniversitären Arbeitswelt orientieren, haben sich an unseren Hochschulen bislang insgesamt in keinem nennenswerten Masse ausgebildet.

Bemerkenswert scheint mir jedoch die besondere Situation der Universität Genf zu sein, welche im Nachdiplombereich ein - gemessen an ihrer Grösse - vielfältiges Angebot bereitstellt (Schweizerische Hochschulkonferenz, 1987, 38ff). Diese spezielle Entwicklung lässt sich wesentlich auf zwei Ursachen zurückführen: Einerseits weist der Kanton Genf mit über 25 % Studierenden pro Jahrgang die mit Abstand grösste Quote auf. Gleichzeitig muss jedoch

das Nachfragepotential auf dem regionalen Arbeitsmarkt angesichts seiner ausgeprägten tertiarisierten Struktur als beschränkt beurteilt werden. Bei der ausgeprägten Konkurrenz auf dem kantonalen Arbeitsmarkt um knappe Positionen kann der Erwerb einer Zusatzqualifikation im Rahmen eines universitären Nachdiplomstudienganges durchaus einen Vorteil darstellen.

Das Ausmass des Engagements in der Weiterbildung ist ferner auch davon abhängig, wie sehr sich die Angehörigen bestimmter Fächer über die Forschung definieren. Je mehr dies der Fall ist (vgl. z.B. Naturwissenschaften), desto geringer war in der Regel das Interesse an Aus- und Weiterbildung für den ausseruniversitären Arbeitsmarkt. Ausbildung und besonders Weiterbildung gelten unter diesen Bedingungen als nachgeordnete Funktionen, die es zu "bewältigen" gilt. Eine engagierte Tätigkeit im Hauptaufgabenbereich, nämlich der Forschung, dürfen sie nicht behindern. Im übrigen wird in der Regel ein Engagement in Aus- und Weiterbildung von der Institution auch kaum belohnt.

Schiesslich variieren die Wissenspotentiale nach Fachgruppen. Einzelne Fächer sehen ihre Hauptaufgabe traditionellerweise in der Erzeugung von Orientierungswissen. Bei andern Fächern steht das technologische Wissen im Vordergrund.

Die hier skizzierten Bedingungen haben dazu geführt, dass sich an den Universitäten die Weiterbildungsinteressen unterschiedlich stark entwickelt haben. Grosso modo sind bis anfangs der 90er Jahre weder auf der Ebene der Universitäten noch im Rahmen der schweizerischen Hochschulpolitik Verfahren und Organisationen entstanden, die erlaubt hätten, systematisch Weiterbildungsprogramme bereitzustellen. Ein Interesse der Universitäten an Weiterbildung und die Bereitschaft, sich dafür zu engagieren, waren bis vor kurzer Zeit von aussen kaum sichtbar. Damit fehlten wohl wesentlich auch jene organisatorischen Voraussetzungen, die nötig gewesen wären, um die Artikulation eines universitären Weiterbildungsbedarfs in der ausseruniversitären Praxis zu fördern und gleichzeitig Wege aufzuzeigen, wie dieser Bedarf in ein Programm umgesetzt werden kann.

3. Strukturelle Komponenten des Beschäftigungssystems und ihre Bedeutung für die Weiterbildung

Je höher der formale Bildungsgrad, desto intensiver die Teilnahme an Weiterbildung. Dieser Befund trifft für die schweizerische Bevölkerung genauso zu wie für diejenige vieler anderer Länder. Akademiker gehören daher zu den weiterbildungsaktivsten Bevölkerungsgruppen.

Das Nachfragepotential, welches in der Schweiz mit ihrer im internationalen Vergleich geringen Akademikerquote zwar begrenzt ist, artikuliert sich jedoch nicht notwendigerweise als Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung. Das tatsächliche Weiterbildungsverhalten stellt das Ergebnis eines sozialen Formungsprozesses dar. Mit dem Begriff Formung spreche ich den Sachverhalt an, dass Definition und Legitimierung der Weiterbildungsbedürfnisse einzelner im Rahmen beruflicher, betrieblicher und individueller Orientierungen stattfinden. Dabei können sich diese verschiedenen Orientierungen je nach beruflichem Kontext der Weiterbildungsinteressierten überlagern. Am Prozess der Formung beteiligen sich individuelle und kollektive Akteure (Berufsorganisationen, Betriebe, Bildungsinstitutionen), mit von Fall zu Fall unterschiedlich aktiven Rollen.

Mit der individuellen Formung der Weiterbildung spreche ich den Zusammenhang zwischen individuellen Weiterbildungsbedürfnissen und Biographiekonzepten, aber auch dem fachspezifischen wissenschaftlichen Habitus an: so weist etwa Premfors (1991, 92) darauf hin, dass Spitzenleute in der schwedischen Bürokratie je nach Fachausbildung die Relevanz wissenschaftlichen Wissens für ihre Praxis unterschiedlich stark gewichten. Je forschungsnäher die erworbene universitäre Ausbildung, desto wichtiger nach Auffassung der befragten Spitzenkräfte wissenschaftliches Wissen für die Praxis.

Mit Blick auf die professionelle Formung ist für die Hochschulen als Weiterbildungsanbieter in diesem Zusammenhang bedeutsam, dass gemäss Schätzungen auf der Basis der Volkszählung 1980 (!) rund 40 % der Hochschulabsolventen den drei Fachgruppen angehören, deren Weiterbildungsbedarf bisher weitgehend durch die jeweiligen Professionen angeboten und realisiert wird. Dies gilt für die Ärzte (18 % der Hochschulabsolventen), die Mittelschullehrer (ca. 12 %) und auch die Juristen (ca. 11 %). Dies bedeutet: Inhalt und Logik der Programmierung von Weiterbildung vollziehen sich in diesen Feldern nach dem Muster, wie es im wesentlichen durch die jeweiligen Professionen vorgegeben wird. Weiterbildungsziele wie die Förderung der beruflichen Identität und des professionellen Know hows gemäss entsprechenden Standards sind dabei besonders wichtig. An solchen Programmen ist die Hochschule in der Regel nicht als Institution, jedoch oft durch ihre Angehörigen beteiligt.

Betriebliche Formung der Weiterbildung bedeutet demgegenüber Orientierung der Weiterbildung an den Zielen der Unternehmen. Es geht darum, individuelle Weiterbildungsinteressen wenigstens teilweise mit betrieblichen Erfordernissen zur Deckung zu bringen. Dies führt in der Regel dazu, dass Unternehmen entweder gezielt externe Angebote zugänglich machen, oder selber solche bereitstellen. Letzteres trifft vor allem für grosse Unternehmen zu. Dabei werden, wie eine Übersicht mit ausgewählten schweizerischen

Beispielen zeigt (De Senarclens und Leu, 1992) stufen- und funktionspezifische Weiterbildungsprogramme ausgearbeitet. Für die Durchführung solcher innerbetrieblicher Angebote werden meist gezielt Fachleute von aussen beigezogen. Externe Angebote werden vor allem dann zugänglich gemacht, wenn sie das eigene unternehmensspezifische Weiterbildungsangebot ergänzen, oder wenn sie inhaltlich so ausgerichtet sind, dass ihre Bereitstellung die betrieblichen Möglichkeiten übersteigt (vgl. u.a. Umfang der innerbetrieblichen Nachfrage).

Die Artikulation des Weiterbildungsbedarfs ist nicht nur das Ergebnis eines sozialen Formungsprozesses. Bedeutsam sind auch die strukturellen Merkmale der Tätigkeitsfelder für Hochqualifizierte wie sie sich in der Schweiz nach Sektoren, Branchen und Grösse der Unternehmen sowie nach regionalen Gesichtspunkten ausgebildet haben. Das Feld hochqualifizierter Arbeit ist in unserem Lande ausgesprochen fragmentiert.

Für den öffentlichen Sektor und seine Verwaltungen gilt, dass der hohe Grad an Dezentralisierung - zwischen Bund, Kantonen, Gemeinden - und die zum Teil unterschiedlichen Grössen der Verwaltungen vielfältige Muster der Arbeitsorganisation ermöglichen und verschiedene Tätigkeitsanforderungen und Rollenprofile erzeugen. Der Spezialisierungsgrad nimmt mit der Grösse einer Verwaltungseinheit zu. Polyvalente Berufsrollen verlieren gleichzeitig - mit Ausnahme jener für Funktionen auf der obersten Hierarchieebene - an Bedeutung. Diese Bedingungen führen - ganz unabhängig von der Veränderung politischer Paradigmen (Regulierung versus Deregulierung z.B.) - zu unterschiedlichen Arbeitsanforderungen und haben daher auch je nach Kontext einen spezifischen Weiterbildungsbedarf zur Folge.

Diese Bedingungen legen die These nahe, dass der verwaltungsbezogene Weiterbildungsbedarf heterogen und deswegen auch schlecht organisierbar ist. Ein Teil dieses Bedarfs wird durch interne Angebote befriedigt. Dies gilt insbesondere für grössere Verwaltungen. Punktuell wird dabei durchaus die Zusammenarbeit mit Hochschuleinrichtungen (St. Gallen und Institut des Hautes Etudes en Administration Publique Lausanne) gesucht. Jedoch fehlen insgesamt die organisatorischen und verfahrensmässigen Voraussetzungen, welche es gestatten würden, die nach Aufgabenbereich und politischer Ebene variierenden Weiterbildungsbedürfnisse zu bündeln, in Programme umzusetzen und zu realisieren. Dies hängt wohl wesentlich auch damit zusammen, dass sich Berufsorganisationen und Gewerkschaften in erster Linie lokal bzw. kantonale definieren. Erst allmählich beginnen sich organisatorische Einheiten zu bilden, welche sich aus einer übergreifenden Perspektive den Weiterbildungsanliegen der Angehörigen der öffentlichen Verwaltung annehmen (vgl. z.B. Schweizerische Vereinigung für Verwaltungswissenschaft).

Die Lage im industriellen Bereich präsentiert sich keineswegs übersichtlicher. Bekanntlich bilden die kleinen und mittleren Unternehmen (bis 50 MitarbeiterInnen) den Rückgrat der schweizerischen Volkswirtschaft. Gemäss Betriebszählung 1985 hatten 97,9 % aller Betriebe in der Schweiz weniger als 50 MitarbeiterInnen. In solchen Unternehmen finden sich hochqualifizierte Arbeitskräfte vor allem in Führungsrollen mit polyvalenten Aufgaben. Einer Spezialisierung der Arbeit setzt die geringe Grösse des Betriebes enge Grenzen. Ein Bedarf an Weiterbildung besteht hier zweifellos, bleibt jedoch oft latent. Die mangelnde Abkömmlichkeit im Betrieb stellt allerdings ein gewisses Hindernis für den Besuch entsprechender externer Weiterbildungsveranstaltungen dar. Obwohl der betriebliche Weiterbildungsbedarf wesentlich extern gedeckt wird, dürfte dabei das Angebot der Hochschulen insgesamt von relativ geringer Bedeutung sein (mit Ausnahme der Weiterbildungsangebote an der Hochschule St. Gallen).

Anders präsentiert sich die Lage in den Grossunternehmen der Chemie-, der Maschinen- und Elektroindustrie sowie auch bei grossen Dienstleistungsfirmen (Banken, Versicherungen). Hier können wir davon ausgehen, dass solche Unternehmen aus strukturellen Gründen vielfältige Möglichkeiten haben, den betrieblichen Weiterbildungsbedarf selber zu decken. Denn Unternehmen stellen immer auch Wissenspotentiale dar. Dieses Wissen ist das Ergebnis langjähriger wirtschaftlicher Aktivitäten. Man weiss, welche Produkte unter welchen Bedingungen einen Markt finden. Man kennt Möglichkeiten zur Steigerung der Arbeitsproduktivität usw. Dieses Wissen wird durch das Personal, die Produkte und die betriebliche Organisation repräsentiert. Es hat sich gewissermassen sozial und materiell verfestigt und erweitert sich stetig. Dazu erwerben sich die Unternehmen gezielt neues Wissen über externe Berater, Auftragsforschungen wie auch personalpolitische Massnahmen (Weiterbildung, Rekrutierungsstrategien usw.).

Mit den eigenen Wissenspotentialen können Unternehmen mehr oder weniger aktiv, mehr oder weniger zielbewusst und mehr oder weniger kreativ umgehen. Ganz allgemein gilt es jedoch festzuhalten, dass grosse, insbesondere international verflochtene Unternehmen über ein qualitativ reicheres Wissenspotential verfügen als kleine national oder regional orientierte Gesellschaften. Grossunternehmen besitzen daher auch die strukturelle Möglichkeit, individuelle Weiterbildungsprogramme mit Arbeitseinsatzplänen im Unternehmen zu kombinieren. Diese gestatten ein gezieltes Lernen "on the job", welches die Integration dieser Arbeitskräfte in den Betrieb und gleichzeitig den Erwerb neuer fachlicher und betriebsrelevanter Qualifikationen gestattet. Dabei ist es durchaus üblich, "on the job"-Trainings mit dem Besuch extern angebotener Weiterbildungsveranstaltungen zu kombinieren. Ein kontinuierlicher Bedarf nach universitärer Weiterbildung kann sich unter diesen Bedingungen jedoch vorerst nicht einstellen.

Allein die Grösse sichert also den Unternehmen eine relative Unabhängigkeit von externen Weiterbildungsanbietern, auch von Hochschulen. Die Nutzung der eigenen Wissenspotentiale stellt eine attraktive Handlungsalternative dar. Eine auf die internen Wissenspotentiale gestützte Weiterbildungspolitik wird bisher allerdings vor allem von privaten Unternehmen verfolgt (was wiederum seine besonderen Gründe hat).

Ein Interesse an universitärer Weiterbildung ist am ehesten auf Seiten der mittelgrossen Betriebe zu erwarten: die betrieblichen Wissenspotentiale sind nicht vielfältig genug, um darauf eine Weiterbildungspolitik abzustützen. Hingegen ermöglicht die relative Grösse der Unternehmen durchaus eine Abkömmlichkeit für den Besuch externer Weiterbildungsangebote.

4. Beschränkte Ressourcen und wissenschaftliche Weiterbildung im Kleinstaat

Einige Argumente sprechen dafür, dass es besondere kleinstaatliche Mechanismen der Wissensbeschaffung gibt, welche in der Schweiz den gesellschaftlichen Druck auf die Erneuerung des Bildungsangebotes und die Bereitstellung spezialisierender Weiterbildung mildern.

Blicken wir kurz zurück: Im letzten Jahrhundert rekrutierte die Schweiz einen grossen Anteil jener Kräfte, welche zur Modernisierung des Landes beitrugen, aus dem Ausland. Ich erinnere an die zahlreichen Gründer von Unternehmen, die ausländischer Nationalität waren. Auch die Arbeiterbewegung wurde wesentlich von ausländischen Immigranten profitiert.

In der Wissenschaft war die Situation nicht anders: Die erste Generation von Dozenten, welche im letzten Jahrhundert die Hochschulen aufbauten, stammten mehrheitlich aus dem Ausland. Mehr als 50 % der Studierenden besaßen damals eine ausländische Nationalität (Unterschiede nach Hochschulen). Gemäss Angaben des Bundesamtes für Statistik (Personalstatistik 1990) beträgt noch heute der Anteil unter den Hochschullehrern mit ausländischer Nationalität 29 %, wobei dieser in den letzten 10 Jahren leicht, jedoch kontinuierlich gestiegen ist.

Betrachtet man ferner den Anteil der AusländerInnen unter den akademisch Geschulten in unserem Lande, so fällt auch dieser teilweise hoch aus. Die Sprachwissenschaften weisen einen Ausländeranteil von 44 % auf, die Physiker einen solchen von 38 %, die Ingenieure einen von 25 % usw. (Volkszählung 1980, Tabelle 3.25). Schliesslich wird in den forschungsintensiven Branchen der Chemie, der Elektro- und Maschinenindustrie die Entwicklung zu einem erheblichen Anteil durch Hochqualifizierte mit ausländischer Nationalität getragen. Gemäss Erhebung des Bundesamtes für Stati-

stik (1989, 70) beträgt der Ausländeranteil unter den HochschulabsolventInnen in Forschung und Entwicklung 38 %. Alle diese Daten dokumentieren den relativ banalen Tatbestand, dass unter den hochqualifizierten Arbeitskräften die Ausländer gemessen an ihrem 17 % Anteil an der Wohnbevölkerung überrepräsentiert sind.

Auch wenn demgegenüber zahlreiche Schweizer Wissenschaftler im Ausland beruflich tätig sind, werden sie nie den gleichen Stellenwert in diesen Gastländern haben, wie die Ausländer in der Schweiz. Dies allein deswegen, weil die Gastländer bevölkerungsmässig viel grösser sind als die Schweiz (vgl. USA als traditionelles Auswanderungsland). "Brain drain" und "brain gain" können sich in absoluten Zahlen die Waage halten, ihre soziale Bedeutung variiert je nach der Grösse des aufnehmenden bzw. abgebenden Kontextes.

Die hier dargestellten Daten illustrieren die These, dass der Kleinstaat Schweiz in seiner Geschichte die Fähigkeit ausgebildet hat, das für seine Modernisierung notwendige wissenschaftliche Wissen mindestens teilweise, jedoch in einem erheblichen Umfang, im Ausland zu beschaffen. Dieser Option trägt die Praxis der Ausländerpolitik bis heute Rechnung: Sie ermöglicht, über das Instrument der Kontingente der Kantone hochqualifizierte Fachleute dann im Ausland zu rekrutieren, wenn entsprechend ausgebildetes Personal auf dem einheimischen Arbeitsmarkt nicht verfügbar ist.

Eine solche Strategie der Wissensbeschaffung erscheint für einen Kleinstaat sowohl adäquat wie auch ökonomisch interessant. Sie stellt eine Antwort auf die begrenzte strukturelle Ausdifferenzierungsmöglichkeiten in kleinstaatlichen Verhältnissen dar. Gleichzeitig ist es möglich, neu entstehende Bedürfnisse in der Arbeitswelt opportunistisch, rasch und gezielt zu befriedigen. Schliesslich ist dieses Reaktionsmuster äusserst ökonomisch: Die Ausbildungskosten fallen sehr oft im Ausland an.

Die Option, die Ausländerpolitik als Instrument der Wissensbeschaffung einzusetzen, schwächt sicher den Druck auf die einheimischen Bildungsinstitutionen, Angebote für den Erwerb spezialisierender Qualifikationen eine oft zeitlich und qualitativ begrenzte Nachfrage bereitzustellen. Dadurch lassen sich gleichzeitig Risiken in der Bildungsangebotsentwicklung verhindern.

Ökonomisch fällt diese Option auch für die Nachfrage aus: Vermutlich erfordert es weniger Aufwand, auf dem internationalen Arbeitsmarkt gezielt Fachleute für neue Aufgaben zu rekrutieren, als die einheimischen Bildungseinrichtungen zu überzeugen, spezifische Angebote bereitzustellen. Insofern, so kann gefolgert werden, stellt die Praxis der externen Beschaffung von Wissen eine Substitution für die Artikulation von Bildungs- und Weiterbildungsbedarf dar. Sie entlastet das Bildungswesen von oft aufwendigen und risikoreichen Entscheiden.

5. Fazit und Perspektiven

Nachfrage- und Angebotspotentiale finden in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht von selbst zueinander. Die Bereitstellung erfolgreicher Angebote ist in den wenigsten Fällen die Leistung eines Aktors. Der Erfolg hat in der Regel mehrere Väter und Mütter, auf Anbieter- wie auch auf Nachfragerseite. Strukturelle Bedingungen und Handlungsinteressen und -möglichkeiten der Akteure müssen zusammenpassen.

Im Prozess der Formung und Aushandlung des Weiterbildungsangebotes tritt die Universität nicht als homogener Akteur auf: Die kognitiven Orientierungen variieren von Fach zu Fach. Einzelne Fächer haben sich auf Orientierungswissen spezialisiert, andere sehen in der Erzeugung eines technologischen Wissens ihre Hauptaufgabe. Ähnlich vielfältig sind die Muster der Praxisbeziehungen. Aber auch von der Nachfrageseite her werden wir mit einer gewissen Heterogenität der Bedürfnisse konfrontiert. Dabei dürfte der Formungstyp - professionell versus betrieblich - eine gewisse Rolle spielen. So variiert beispielsweise der Bedarf nach bestimmten Wissensformen von Profession zu Profession (vgl. z.B. Professionalisierungsgrad). Nicht zu unterschätzen ist schliesslich der räumlich-kulturelle Kontext, in dem Weiterbildung konstituiert wird (Beispiel Genf).

Angesichts dieser komplexen Ausgangssituation muss eine universitäre Weiterbildungspolitik, die ihr Schwergewicht auf die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen legt, mit Augenmass betrieben werden. Es gilt, den Besonderheiten universitärer Wissenskulturen und den unterschiedlichen Arbeitskontexten hochqualifizierter Fachkräfte Rechnung zu tragen. Dazu bedarf es einer aktiven Politik.

Die Hochschulen haben sich bisher vom Weiterbildungskuchen nur ein kleines Stück abgeschnitten. Ein Stück zudem, das bislang zum Teil unklare Umrisse hat. Einiges spricht jedoch dafür, dass sich gegenwärtig die Bedingungen für wissenschaftliche Weiterbildung in den hier interessierenden drei Bereichen - Arbeitswelt, Hochschule und Sozialstruktur - verbessern:

- Die Bedeutungszunahme von Wissenschaft für die Gestaltung der Arbeits- und Lebensverhältnisse ist ein fortschreitender und offenbar auch irreversibler Prozess. Die Stichworte dazu sind uns geläufig: technischer und sozialer Wandel, Bewältigung unbeabsichtigter Folgen dieser Entwicklung, wachsende Komplexität. Speziell zu erwarten ist ein wachsender Theoriebedarf als Folge der Informationsexplosion.

Das Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung wird sich vermutlich allein schon deswegen verstärken, weil das Nachfragepotential wächst. Die Hochschulabsolventenzahlen nehmen weiterhin zu. Immer mehr verlassen als Forscher qualifizierte Absolventen unsere Hochschulen. Zudem zeichnet

es sich ab, dass Forschung und Entwicklung auch in den ausseruniversitären Bildungseinrichtungen des Tertiärbereiches Einzug halten.

- Seit Mitte der 80er Jahre ist in der Schweiz wie auch in andern Ländern die Forschungsförderung zu einem vorherrschenden Paradigma in der Hochschulpolitik geworden. Einerseits wurde systematisches Wissen als zentrale Ressource der Gesellschaft wieder entdeckt. Andererseits wurde Forschung als primäre Aufgabe der Hochschule aufgewertet. Wollen die Hochschulen ihre Stellung unter den wissensproduzierenden Einrichtungen nicht nur erhalten, sondern verbessern, werden sie zudem früher oder später gezwungen sein, ihre wissenschaftlichen Aktivitäten mindestens teilweise neu zu organisieren: von wachsender Bedeutung sind jene wissenschaftlichen Gebiete, die auf der Schnittstelle zwischen zwei oder mehreren traditionellen Disziplinen liegen und als praxisnah gelten (z.B. Biotechnologie, Kognitionswissenschaften). Das passende Stichwort heisst hier Hybridisierung.

Wissenschaftliche Weiterbildung, die forschungsgestützt ist und sich auch, aber nicht nur, als besondere Form des Wissenstransfers versteht, kann daher eine neue Legitimationsbasis erhalten. Vor allem könnte es jetzt gelingen, wissenschaftliche Weiterbildung in der Nähe der Hauptfunktion der Hochschule, nämlich der Wissensproduktion, zu etablieren. Eine solche Plazierung bringt einen doppelten Vorteil: Erstens würde dadurch die Weiterbildung hochschulintern aufgewertet. Zweitens würden die Hochschulen nach aussen eine ihrer Stärken zur Geltung bringen, auf die sie mindestens teilweise ein Monopol haben: die Wissenschaft.

Einiges deutet darauf hin, dass sich als Folge der Veränderung der studentischen Lebensmuster (Teilzeitstudierende) Diplombildung und Weiterbildung strukturähnlicher werden. Sollten in absehbarer Zeit die Hochschulen die ausseruniversitäre Arbeitserfahrung ihrer Studierenden auch bei der Gestaltung der Diplomstudien systematisch in Rechnung stellen und ausschöpfen, würde dadurch gleichzeitig die "Weiterbildungsphilosophie" auf Diplomstufe durchschlagen.

Die wissenschaftliche Weiterbildung mit ihren besonderen Finanzierungsmechanismen (Bedeutung der Teilnehmergebühren) entspricht einem Trend zur Marktöffnung der Hochschulen (vgl. dazu auch Ruin, 1991, 57).

- Schliesslich wird die Schweiz als Teil eines kommenden Europa die Politik der selektiven Wissensbeschaffung mit dem Instrument der Ausländerpolitik nicht mehr fortführen können. Die Europäisierung des Arbeitsmarktes allgemein und die Massstabsvergrösserung der Teilarbeitsmärkte für spezialisierte hochqualifizierte Fachkräfte werden früher oder später den Druck auf die schweizerischen Hochschulen verstärken, ihr Weiterbildungsangebot wenigstens sektoriell auch unter europäischen Gesichtspunkten zu gestalten.

Der wissenschaftlichen Weiterbildung eröffnen sich neue Chancen. Diese werden die Hochschulen allerdings nur dann nutzen können, wenn sie selber die dazu notwendigen organisatorischen, personellen und infrastrukturellen Voraussetzungen schaffen.

Bibliographie

BELL Daniel (1989), Die nachindustrielle Gesellschaft, (Reihe Campus; Bd. 1001), Frankfurt.

BÖHME Gerhart/STEHR Nico (1986), The growing impact of scientific knowledge on social relations, in: Böhme/Steher (Hrsg.), The Knowledge Society, (Sociology of the sciences; Vol. 10), 7-29, Dordrecht/Boston.

BUNDESAMT FÜR STATISTIK (1980), Volkszählung, Bern.

BUNDESAMT FÜR STATISTIK (1992), Forschung und Entwicklung in der Schweiz 1989, (Amtliche Statistik der Schweiz; Nr. 345), Bern.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (1989), Wissenschaftliche Weiterbildung in sieben Industrieländern, (Studien zu Bildung und Wissenschaft: 81), Bad Honnef.

DE SENARCLENS M./LEU A. (1992), In der Rezession ist Weiterbildung noch wichtiger, in: i.O. 61, 2, 93-95.

GURNY Ruth/ROLLER Samuel (1973), Die Politik der schweiz. Hochschulen auf dem Gebiet der allgemeinen Weiterbildung und der Nachdiplomstudien,

HOHN Hans-Willy/SCHIMANK Uwe (1990), Konflikte und Gleichgewichte im Forschungssystem, Campus, Frankfurt.

PREMFORS Ruin (1991), Scientific bureaucracy? in: University and Society, Martin Trow/Thorsten Nybom, (Eds.), (Higher education policy series; 12), Kingsley, London, 88-98.

RUIN Olof (1991), "Bending with the breeze". Political Preferences and Institutional Reforms in the Modern University System - a case study, in: University and society, Martin Trow/Thorsten Nybom, (Eds.), (Higher education policy series; 12), Kingsley, London, 47-68, 1991.

SCHÄFER Erich (1988), Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozess, Leske und Budrich, Opladen.

SCHWEIZ. HOCHSCHULKONFERENZ (1987), Spezialstudie Weiterbildung, Bern.

SCHWEIZ. WISSENSCHAFTSRAT (1967), Ausbau der schweizerischen Hochschulen, EDMZ, Bern.

SCHWEIZ. WISSENSCHAFTSRAT (1972), Zweiter Bericht über den Ausbau der schweizerischen Hochschulen, EDMZ, Bern.

SCHWEIZ. WISSENSCHAFTSRAT (1978), Dritter Bericht über den Ausbau der schweizerischen Hochschulen, EDMZ, Bern.

SCHWEIZ. WISSENSCHAFTSRAT (1981), Hochschulbildung - Arbeitsmarkt - Beschäftigung, EDMZ, Bern.

SCHWEIZ. WISSENSCHAFTSRAT (1984), Förderung der Weiterbildung, Bern.

SCHWEIZ. WISSENSCHAFTSRAT (1990), Hochschulplatz Schweiz - Horizont 1995, EDMZ, Bern.

TEICHLER Ulrich (1992), Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsaufgabe der Hochschulen, in: Das Hochschulwesen Nr. 4., 164-165.

THE LEGITIMATION OF ADULT HIGHER EDUCATION

AND THE STRUCTURE OF SOCIETY

Matti Parjanen
Secretary General
The Finnish Council of the Directors of Centres for
Continuing Higher Education
University of Tampere
P.O.Box 607
SF-33101 Tampere, Finland

Abstract

It is the aim of this paper to show how close the connection is between education, particularly as provided through adult education and further education and other societal institutions. This connection is explained through the concepts of exchange value and use value of education, and the influence of these on higher education pedagogy. Use is made of Amitai Etzioni's theory of the active society, and, within this, particularly the concept of responsiveness. This makes it possible to describe the flexible nature of the relation between education and society. With the demands placed by European unity for more uniform educational policy in this continent, the paper presents such structural differences between the countries which would appear to have bearing on educational policy – either uniting or dividing. The overall conclusion is reached that in surprisingly many matters the societal structures of the countries of Europe have, contrary to expectations, remained unchanged.

1. Structural differences in European education

The status, prestige and forms of legitimation of education, and even pedagogy and learning systems depend on the history, culture and social structure of the country in question. After the unification of Europe many situations, particularly conflicts, will surely be explained by differences between factors creating social structures. Since World War II sociologists have always gained public attention by explaining, and with empires to give force to their proof,

how many radical changes in the social structures have resulted in social change. These have thus sought to be catalysts of social change (referred to maliciously by the President of Finland, himself a social scientist, as soothsaying hags). The predictions have not in the long run proved correct. Thus at this time the sociologists of Europe can bear witness how **unchanging society** has, after all, remained. (c.f. Erikson and Goldthorpe 1992). In addition to registering no change, a development is also to be observed which goes contrary to the predictions of the sociologists. I now propose to present some examples of this.

It is often difficult to define operationally social structure factors because of their intimate connection with culture or because of some other subjectivity. At least with differences in mortality these problems do not arise! Those who have faith in the positive development of equality have predicted that the vast differences which once existed in the agrarian and class society will vanish in this century. Findings which recently appeared in Finland show, however, that the health of the nation has improved, but relatively most notably in the upper social classes. The measurement of health may be subjective, but mortality is not. Thus in a country like Finland, with its high standard of health care, it was with dismay that we saw that the efforts of health care have not been effective, and that the differences in mortality in the last ten years have, in fact, increased. (Statistics Finland 1992:8). For example, at the end of the last decade the average life expectancy by level of education (both the subject's own education and that of his/her parents) differed between men with high educational level and men with basic level by 6.8 years (75.9 – 69.1 years). Likewise the life duration of higher white collar workers is longer than that of manual workers.

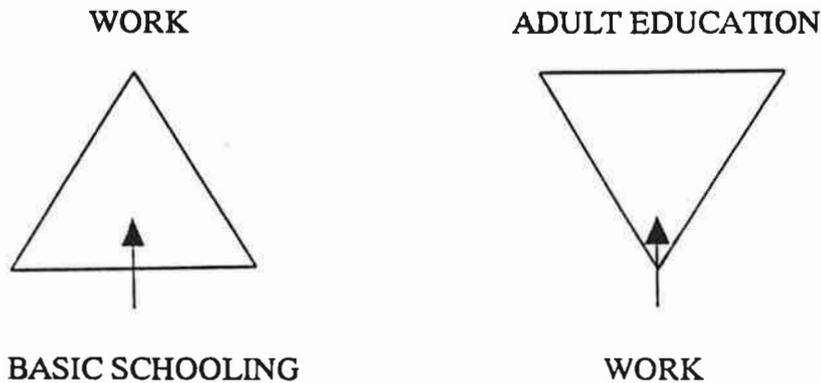
From the point of view of educational policy is that one might well conclude that there exists a dependency between health and education, the quality of being **persevering**. By this I mean that to maintain good health and to continue in one's education both demand that one keeps a certain aim in view and perseveres towards it. The individual who is healthy, in good shape, and physically optimistic is able to take the risks inherent in studying. This interdependency of health and getting an education concerns both basic academic education and particularly adult education on a voluntary basis. No research had been done on this. The following table presents some idea of the persevering and its possible growth:

Table 1. Proportion of those beginning their university studies in Finland at the age of 24 and over.

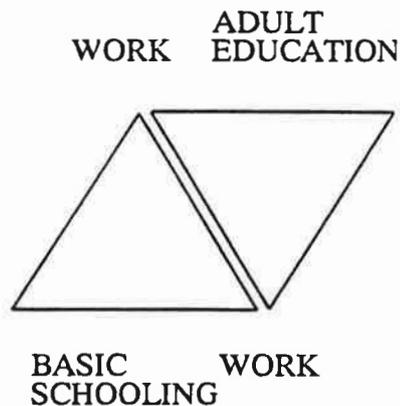
1985	12%
1991	17%

Source: Taskinen 1992

In certain fields of higher education these figures are now over 20%. The relative proportion of over 30 year-olds has increased in the last five years by 150% (the corresponding change for under 22 year-olds is 13%). **The adultification of higher education** is thus no longer a threat, but a reality. Those who favour the leisurely style of exchange value education (evaluation lacking) will naturally not look favourably upon this. The problem can be illustrated as follows:



The left hand side shows the classic education model, applicable to the entire education system which first offers broad general education which narrows and becomes more specialized as working life draws nearer. The model on the right is based on the assumption that people go (or must go) into working life first, but can from there begin to widen their outlook by participating in adult education. The conflict between these two opposite pyramids has not been sufficiently exploited by the education authorities. Combining the pyramids would give us a rhombus of basic and adult education which does not in its entirety form any broad base rising to a narrow tip (or the other way up).



With European unity education, its comparability and thereby its legitimation has been given a highly significant emphasis (EC-Memorandum 1991). I have, however, presented in the appendices data on the various structural differences which make the solution to this problem anything but simple. I do not here propose to embark on an analysis of these. The reader will easily see for himself the differences and similarities.

Even within Europe the statistical data on education are seldom comparable. Table 5 in the Appendix, however, includes what is possibly the most easily comparable statistics, provided by OECD. There the average number of the youth cohort in the transition from secondary to tertiary education is 337 pro mil. The countries of Europe are left well behind Japan and the USA (which has great differences inside the country, c.f. Cross 1989).

Table 6 of the Appendix shows variation by country in the proportion of women among university students. The small, highly developed countries of Europe (Belgium, the Netherlands and Switzerland) fall into the "far from equal" group. Gender equality, however, obviously includes many other social aspects such as participation in political decision-making, professional and salary equality etc.

Table 7 of the Appendix presents a comparison of countries social mobility between generation using the parameters and concepts of Erikson and Goldthorpe (1992) on social fluidity. It can be seen from the table how very homogenous in terms of this variable western Europe is (with Sweden an exception). Thernborn (1992,42), drawing support for his views from different authorities, states that "Education is an important part of modern movements into positions of the occupational structure....countries differ less in their openness/closedness into higher education or into occupational destinations, than they differ in the **relationship between educational qualification and**

occupational destination. "Credentialism", the requirement of formal educational credentials, is most developed in Germany, Hungary, Sweden and, at the top in France, and least in the British Isles:" Here, too an explanation has later been sought in the case of Finland in the difference primarily by the historical role of the state in the shaping of the professional–managerial class, a big state role leading to high credentialism.

Table 8 in the Appendix, based on the Luxemburg Income Survey (LIS), shows the distribution of disposable income and the size of the welfare state. Income inequality appears to be similar throughout Europe, and Europe is well able to compete with that Promised Land of gender equality, Australia. On the other hand, it is not so easy to find an explanation for the variations within Europe (for example Sweden and Switzerland).

Therborn (1992, 67–108), drawing on tens of different studies, shows how the countries of Europe differ from each other in the societal factors. Further, interesting differences are also apparent in factors of structure within a state. The 101 regions of Western Europe in the OECD mapping were divided in 1986 on the basis of GDP. Thus, in Therborn's terms (1992, 67–71) the three richest areas include: 1. "super-rich" – Hamburg, 2. "the very rich" – Ile de France, 3. "the wealthy" – Southern Norway and Bremen, 12. "the extremely poor" – Northern Portugal. The same cluster analysis was carried out for unemployment in 1987 (Therborn, 1992,72). Here the highest unemployment group or "the extremely busy" included Iceland, the Stockholm region and four regions in Switzerland. "The very busy" group included four regions in Sweden and three in Norway, the Helsinki region, Luxemburg and Western Austria. 12. "The extremely unemployed" areas are Extremadura and Andalucia–Murcia. Naturally since 1987 there may have been changes at international level (the economic situation in the Scandinavian countries, for example, has deteriorated dramatically).

While living in a time of great economic change, even collapse, is regrettable that the statistics lag several years behind. For example the OECD statistics published in September 1992 for the procentual proportion of education of public expenditure are from 1988! Table 9 of the Appendix shows how Finland and Switzerland were at the top. In the relation between education and GNP the leaders were Canada, Denmark and Finland.

In addition to the foregoing data, countries have also been compared internationally by some subjective measures. For example Therborn (1992, 83) and Inglehart (1990,411) have measured feeling of national pride. Among

the first 22 nations in the "very proud" category were USA, Australia, Hungary and Ireland. The trailers in this category were Germany, Belgium and Portugal.

The information just described on differences between countries and even within countries is intended to show that the accepting of education, the legitimation, is not an isolated objectively quantifiable phenomenon. Its manifestations are explained by the form of government and the history of the development on education in a given country, by its social and cultural structure factors, and even by its system of values and attitudes. The long term OECD project "Higher Education and Employment: The Changing Relationship" (OECD 1992) has shown in its reports on countries (c.f. also EC-Memorandum 1991) that the universities should change their present rigid structures which do not take into consideration, for example, the unemployment among the highly educated, the participation of those with working experience in basic university education, the necessity of innovative recruiting of teachers and instructors, the opportunities afforded by distance learning, the fading of the once clearcut boundary between public and private education etc. The negative mass university of the 1960's is becoming a more positive mass system where higher education and its contacts with science takes into consideration adults, further education, the non-university sector, the unemployed, fluent credit transfer etc. **Higher education is thus opening up to the qualified "masses" of a developed society.**

2. Legitimation problems in the Finnish education systems

The term legitimation of education is used here to refer to those formal qualifications which are required of education by the labour markets, and other approbation on the part of the state or its citizens. In addition to these criteria of competence, which may well actually be expressed in the form of statutes, we may not forget **social legitimation**. This refers to those unwritten norms which govern the relationship between the labour markets and education.

The administrative legitimation of education (and the social legitimation attendant upon it) commonly traces its roots to the development of a given country's system of government. If we take Finland as an example, we can see that the legitimation of present-day Finnish university education can be traced back to the time when, first under Swedish rule, and then later as a grand duchy of Russia, the only way to get Finno-philés into positions of power, particularly those relating to matters legal and educational, was to lay down precise, formal competency requirements specifying a certain university degree. In such a

situation it was not legally possible to pass over those who possessed these Finnish competence requirements. During the course of political changes these rudiments have lingered on to become a burden on flexible change in the educational establishment. Many other European countries have experienced a similar development (c.f. Alapuro et al. 1985).

Present-day Finland finds itself in a bewildering state of change in the legitimation of higher education:

1. Under the terms of recent plans an academic degree will soon no longer required for numerous senior positions in public administration. The fear here is that it will no longer be worthwhile to sacrifice time and money for university education. The other fear goes back to the recent past: Will political parties wielding public power again get the upper hand in the selection of "suitable" persons for positions in central and local government?
2. The 1970's and 1980's in Finland saw the abolition of the lower, Bachelor's degree. A prolonged debate has raged as to whether the academic dropout rate and extra long time taken to qualify may at all be attributed to this administrative decision. It would appear that these intermediate degrees are to be reinstated in the humanities and natural sciences.
3. By virtue of their initially flexible organization and the open door they present to working life, the universities' centres for continuing education are already arranging their own long term training in such a way that it affords administrative legitimation. In this respect the Finnish universities have maintained an exclusive university policy, and have not permitted much credit transfer. For example, the cooperation in Britain between academia and the professional bodies is improving in the development of credit-bearing Continuing Professional Development (CPD) courses (Vaughan 1991, Jarvis 1992). Smoothly organized, progressing in the hands of those competent in adult pedagogics, equipped with a high degree of interface with working life, and actually based on commodity- aesthetics marketing tricks, high-level further education has earlier achieved its social legitimation. (c.f. Tiwary 1991). Thus an individual who has been through such a programme merits in many professions at least as high prestige as an administratively legitimized individual who has taken an academic degree. There is in the preparatory stages in Finland a statute which will come into force early next year, intended to confer upon such qualifications and diplomas obtained in the centres for continuing education legitimation on a formal and administrative basis, and hereafter also social legitimation.

4. In Finland the time which elapses between the Master's degree and the doctorate is especially long, an average of 10 years. The licentiate degree comes in between. The view persists in many fields of working life that a lower doctorate than this could be more professionally oriented, as indeed it has always been, for example, in the medical profession (all medical doctors complete the licentiate degree whereas others complete the Master's degree). Thus a new type of degree is developing in Finland: a professional licentiate degree alongside the scientific licentiate degree.

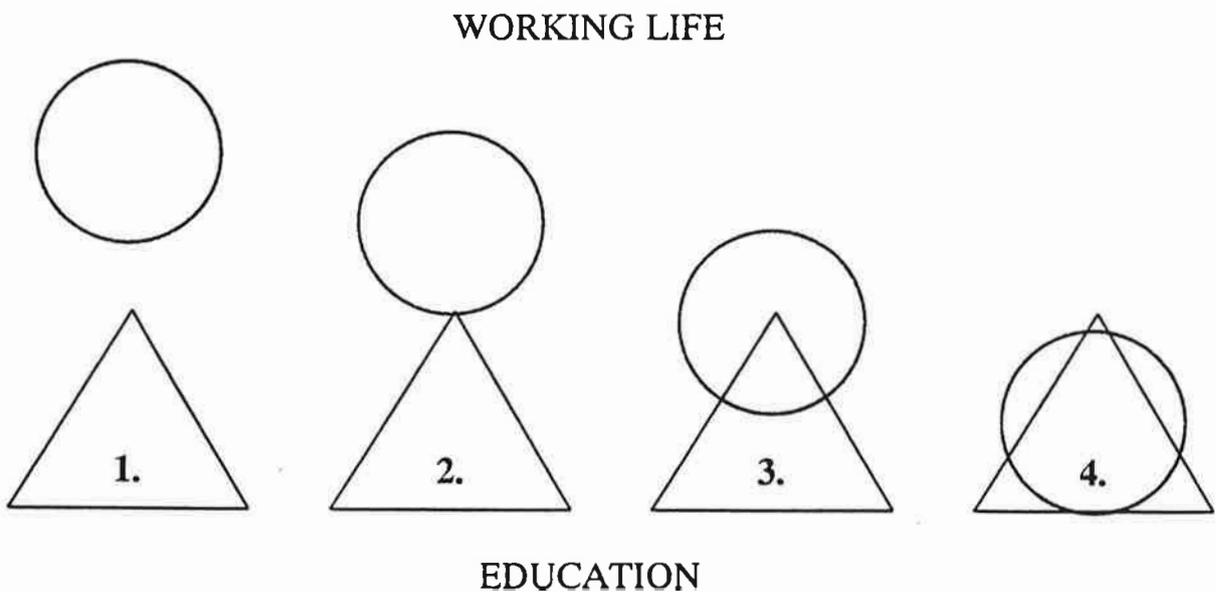
5. In 1992 the right was given to 22 institutions to begin experimentally high-level binary education. They are called "interim" institutions of vocational higher education and correspond to the German Fachhochschule, the British polytechnic and the American community college. The degrees conferred in the course of this experiment, which now enjoys administrative legitimation, will come just in time to confuse the particularly simple, straightforward set-up which has prevailed in Finland since World War II. ("Experiment" is merely a little administrative trick to set things on a regular footing fast.)

6. Finnish social scientists like to describe the development in education, professions and the system of values attaching to these since World War II as forming three generations for the labour market a) the generation of reconstruction (the youngest of whom reached adulthood in the beginning of the fifties), b) the generation of great migration (adulthood in the mid 1970's at the latest) and c) the welfare generation (of whom the youngest reached adulthood in the mid 1970's at the earliest). These generations have been compared in Finland against tens of variables. From the point of view of legitimation, what is of interest is research findings indicating that the position of the people of the great migration generation on the labour markets has been greatly strengthened by education, but that the welfare generation has turned out to present these with a challenge in the shape of their greater "degree capital". However, the problem of these last-named is that of "inflation" in higher degrees. They are therefore compelled to struggle more than their predecessors with social prestige for their degrees. (Järvelä 1991, 233-255).

7. European union brings with it new problems of legitimation in questions of equivalence and comparison for every country intent upon maintaining its comparability in internal educational logic. (c.f. EC-Memorandum 1991).

3.The exchange and use value of education

The legitimation of education is closely related to the effectiveness education, which has many complicated relationships with the functions in societal reproduction (Raivola 1992). The content of education, however, is related to the concepts of **exchange value and use value** (Parjanen 1992, 1-12). The former means that the student can take his degree certificate along to the employer and "exchange" it for a job. Research findings show that particularly many university students persevere in their studies with only this value in mind. In use-value oriented studies, on the other hand, the student is interested in content and makes an effort to derive directly from the teaching he/she receives benefit in the form of applicability in working life. Continuing professional higher education is characterized by use-value learning. The Open University on the other hand frequently includes both exchange value and use value learning. All that has so far been stated about the abolition of formal competence requirements will have the effect of diminishing exchange value, studying only to lay hands on a piece of paper. The following diagram illustrates dimensionally on the left the extreme in exchange value studying, where education, and teaching are completely adrift from working life. On the right we have a model where, throughout the period of study, the parties concerned have in mind only practical applications. In university study for Masters degree the third model is probably the ideal.



Naturally the emphasis placed on exchange value and use value differs at various levels of education, in various fields of education and in various branches of science. At all events one secret of the success of adult education at the universities is the offering of this very use value teaching. Table 2 shows quantitatively how popular study at the university institutes for continuing education has become in Finland. It should, however, always be born in mind that such "big hits" are prone to notable setbacks. Could these already be on their way when the market-inspired "training gravy train" is running low on fuel? (That is, money.)

Table 2. Relative growth in the number of students in university education.

Year	Continuing professional education students	Change %	Open university students	Change %	Bachelor, Masters and Doctoral level	Change %
1986	28 000		21 000		93 000	
1991	60 000	114 %	43 000	105 %	112 000	20 %

Source: Adapted from KOTA-Statistics 1991, Ministry of Education, 1992.

For liberal adult education the figures in Finland are also growing. In the remote north and east of the country in the rural areas there are places where even more that 20% of the population are engaged in studies.

The exchange and use-values of education are generally linked to education as an institution and to the structural factors of the society concerned, above all to the legitimation of education. Educational curricula may also be selected either with the emphasis on exchange-value or then on use-value. Furthermore, it can be observed that a curriculum apparently emphasizing use value may contain a hidden curriculum with the greater emphasis still on exchange value. For instance, a slow or difficult curriculum may in fact proceed in such a way that by tacit agreement between teacher and students the objective is to get through quickly to the degree.

This model may even affect pedagogy. The following diagram shows, with a certain amount of exaggeration, how the interests of the teacher and the students may sometimes coincide, sometimes not. The students here are dichotomized into exchange value oriented and use value oriented, and the teachers into

pedagogically oriented and research oriented (stretching the truth a little). This division frequently manifests itself in state-run institutions where teachers have life-long tenure. There is then no necessity to offer good teaching to attract able students who are willing to pay, as is typical in the American private universities. The upper model is thus in malicious reality one where both parties are content with sloppy teaching and low demands on the part of the teachers, all the students want is their piece of paper. The lower model then illustrates a situation in which the interests of the students and the teacher coincide: The teacher wants to teach and the student wants to learn, the better to be able to apply what is being taught in later working life.

Adult education in the universities fulfills the conditions of this model, and for two reasons:

- a) The students are mature people with experience of work and of life in general, thus they do not need to wait for years before being able to apply what they learn. They can do it immediately in the course of instruction. Motivation among mature students is generally high, as they have been compelled to take risks in their lives by embarking on their studies (family, work, use of time, giving up other hobbies etc.).
- b) The teachers do not generally have permanent jobs, but are paid at an hourly rate, so that their pedagogy is constantly under scrutiny both as regards content and administratively. Such teachers teach in continuing professional studies and in the Open University and generally high-level extension teaching as experts, in addition to their normal workloads. Their motivation hinges on the very fact that they can, through their mature students, keep in touch with what goes on outside the confines of the university (if they are university teachers) or within the university (if they are normally employed elsewhere in working life).

Table 3. Conflicts of interest between teacher and student affecting university pedagogy.

TEACHER	STUDENT	
RESEARCH ORIENTED	EXCHANGE VALUE ORIENTED	INTERESTS COINCIDE
RESEARCH ORIENTED	USE VALUE ORIENTED	INTERESTS DO NOT COINCIDE
TEACHING ORIENTED	EXCHANGE VALUE ORIENTED	INTERESTS DO NOT COINCIDE
TEACHING ORIENTED	USE VALUE ORIENTED	INTERESTS COINCIDE

All in all it must be remembered that, despite attempts, no **grand theory** in the field of adult education has yet been invented. Semlak et al. (1991,2) analysed over 3,000 articles and papers in the area of adult learning without finding a grand theory. The quest for this, however, is part of the standing mythology of the science of adult education.

4. Societal and educational responsiveness

The organizational theories of Amitai Etzioni have here an application. Etzioni's theory of 1968 of **the active society** shows most aptly for the current problems in Europe of political and economic power how society needs both planning and spontaneous consensus. Etzioni contends that American-style spontaneity and the systematicity reminiscent of the socialist countries are not so far from each other that they cannot be considered together. The Scandinavian countries in particular have been accused of creating one official norm after another in their pursuit of welfare, which is to say that the Scandinavian societies have become bureaucratic planned societies, (whose dismantling is, however, under way), whether they wished it or not. Etzioni does, however, state that without planning it is not possible to avert future problems. He mentions **cybernetic control**.

Cybernetically controlled or regulative society has a clear leadership or centre with access to information, and through feedback it can amend its decisions and foreshadow future events. A planned society founded on feedback and amendments may, however, lead to a situation in which people become alienated and feel that they are merely instruments. Etzioni therefore believes that it is necessary that in society there should prevail **spontaneous unanimity of values**. Without this alienation from society is only to be expected.

Table 4. illustrates an application of Etzioni's (1968) theory of the active society. It cross-refers to social consensus and cybernetic control. The result is a four society model. As an example of the **over-managed society** we may take the Soviet Union and other communist countries at the time when they still displayed a systemized model of society. There was certainly planning, but they lacked the spontaneity whereby people could come to terms about their own wishes. Alienation led to the disappearance in a very short time of this model of society. As an example of the **drifting society** we may, with a certain amount of broad generalization, take the United States, where all facets of life are governed by seen and unseen "market forces". In such a society marginal groups are downtrodden.

The **active society** embodies marked regulation, but at the same time it allows spontaneous unanimity of values. From the point of view of legitimation of education the essential factor in the active society is **responsiveness**.

Table 4. The relations between societal control and concensus.

		SOCIETAL CONCENSUS	
		(Wishes quarreled about and agreed upon)	
		low	high
CYBERNETIC CONTROL	weak	PASSIVE SOCIETY – anarchic societies – primitive tribal societies	DRIFTING SOCIETY – strong trample weak – difficulties identified too late
	strong	OVER-MANAGED SOCIETY – totalitarian societies	ACTIVE SOCIETY – alienation uncommon – individuals' wishes effect – aims of sub-cultures accepted – responsive (reacts to individuals' frustrations and amends)

The responsive society has the capability to react to individuals' needs and frustrations and so amend itself. In such societies the control may also be strong. They therefore have an information base which makes it possible to predict difficulties. In the field of adult education the responsiveness of the active society means that, in addition to a strong cybernetic control, the voices of individual citizens and their organizations get a hearing in the making of decisions on educational policy. Educational policy which emphasizes exchange value education finds its place in the over-managed society, when it is characterized by conservatism. On the other hand, working life in such a society may undergo drastic changes both structural and with regard to content, but the educational institution continues to lean on degrees governed by cybernetic control and the competence requirements based thereon. On the

cybernetic control and the competence requirements based thereon. On the other hand, in a drifting society there may prevail so ungoverned a situation that the position of academic degrees is undermined because organizations outside the control of society, for example commercially operated training and consultancy enterprises, award externally the same degree certificates as the controlled, reputable universities. This legitimation situation has obviously been caused by dysfunction, out of which a positive function has been created: use value education has gained the upper hand over exchange value education.

In the western societies the myths prevailing are generally seen as the hidden structures of two languages emanating from the ordinary people and frequently assuming the character of norms. It is, however, observable that the academic élite, emphasizing as they do objective knowledge, stoops like the others to superstition when someone dares to put intelligence, knowledge or education in sporty tradition into order of merit (quiz shows, "brainbag" societies and IQ information). There are both national and international leagues in the science and education competition, for example in the number of doctoral degrees, quotations in publications, capacity of buildings, Nobel prizes etc.etc. At regular intervals the competition for supremacy between American universities is legitimized. Similiar the results lists for the status competition are also beginning to invade the countries of Europe. Their functional, and apparently worthy aim is to publicize **responsiveness points**, i.e. that the people can, on the basis of theses lists give feedback to the university institution. In reality this is not what happens. The scores lists remain mere expressions and artificial contacts between the people and the academic élite. As in sports competitions the victors may sometimes fail. As for example the list of 71 French universities (le palmarés des étudiants) shows in addition to the winner (Paris IX Dauphine) that changes in the placings over three years may be as great as ten places. In 1989 e.g. Angers was only 69th, but in 1992 it had risen to 19th (a rise of 48 places) The points for beauty awarded by students may thus vary dramatically. (Le Monde de l'éducation 1992, 29).

Responsiveness between university and working life also concerns research. As well as **instrumental** (data aspect) and **political** (argument aspect) exploitation of research there is also **conceptual exploitation** (Lampinen 1992). In this case the essential aspects of knowledge are new thoughts, **ideas**. It is in this conceptual exploitation process of knowledge that the universities are an important social institution. In concrete responsiveness, however, problems arise because conceptual exploitation embraces all (difficult to quantify) human activity.

The active society which emphasizes responsiveness creates such mechanisms as to make flexible the relation between education and working life. If some profession or area of work diminishes or ceases entirely to exist in a society, it is for that society to react promptly and not continue to educate people for that field. Conversely, new types of work in a rapidly changing society should be catered for immediately in the educational institution. This responsiveness is required of adult education more than of others. Adult education in the universities, for its part, has an even heavier burden to bear, for its mission is to educate experts for the upper reaches of working life, people who should be the professional avant garde. Their responsiveness in turn duly has its multiplier impact on the lower levels of the working organization and even on the entire national economy (in a party-political sense, however, this is a sensitive issue to confess to). In the present economic depression in Europe, for instance, the universities' continuing professional education for those in managerial positions plays a particularly decisive role because of its further implications. This thinking is seen in its extreme in the conception of the radical Swedish economist Gunnar Adler-Karlsson that **the secret of success in society is its very inequality**. According to Adler-Karlsson, those who strive for power in the hierarchy drag behind them the less ambitious, less fortunate folk, and society as a whole benefits from this.

The solution of reciprocal responsiveness presented for those countries where education is largely governed and owned by the state is **the privatization of education** (c.f. Parjanen 1991). Another possible solution might be seen in the adoption of a so-called **education voucher**, given by the state to the student for him/her to buy, up to a certain limit, the kind of education he/she wants anywhere in that country. (At this moment in Russia attempts are being made to implement this as an incentive to citizens to participate in the capital of private enterprise by offering each person a voucher for 10,000 rubles.) In compulsory basic education the conflict between governmental control and a voucher emphasizing freedom may prove overwhelming, but in adult education its applicability is much better. It is possible that the new "voucher institution" will change the status system currently pertaining between the levels and forms of institutions of education. Students may make a rush with their "coupons" for certain places and also leave completely unpatronized such education which, in a governmentally regulated system, might have been as popular as many another place. At all events placing emphasis on the legitimation of education can change content by permitting alongside governmental planning – yet hardly replacing it – a system of **independent studies** based on individuals' perception of their needs. This model is probably the best answer to the way the active society could take responsiveness into consideration.

REFERENCES

- Alapuro, R. & Alestalo, M & Haavio-Mannila, E. & Väyrynen, R. (eds.) 1985.** Small States in Comparative Perspective. Norwegian University Press.
- EC-Memorandum 1991.** Memorandum on Higher Education in the European Community Commission of the European Communities.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. 1992.** The Constant Flux. A study of Class Mobility in Industrial societies. Clarendon Press. Oxford.
- Etzioni, A. 1968.** The Active Society. The Free Press, N.Y.
- Cross, K. P. 1989.** The Changing Role of Higher Education in the United States. International Journal of University Adult Education, 28, 1. 1-14.
- Inglehart, R. 1990.** Culture Shift in Advanced Industrial Society. Princeton University Press, Princeton, New Jersey.
- Jarvis, P. 1992.** Certification and the bureaucratic state. In Parjanen, M. (ed.) Legitimation in Adult Education. Institute for Extension Studies, University of Tampere. 13-29.
- Järvelä, M. 1991.** Palkkatyö ja koulutustarve. (in Finnish: "Wage labour and the social need for education.") Tutkijaliitto.
- KOTA-statistics, 1991.** Ministry of Education, Finland, 1992.
- Lampinen, O. 1992.** The utilization of social science research in public policy. Publications of the Academy of Finland 4/92. VAPK - Publishing, Helsinki.
- Le Monde de l'éducation. 1992.** Universités: Le palmarés des étudiants. N:o 195. 26-48.
- OECD 1990.** Education in OECD Countries 1987-88. Paris.
- OECD 1992.** Higher Education and Employment: The Changing Relationship. Summary Record, 21-22 January. Paris.
- OECD 1992.** Education at Glance, Paris.
- Parjanen, M. (ed.) 1991.** Privaatti vai piraatti? Korkeakoulujen aikuiskoulutus käännekohdassaan. (in Finnish: "Private or pirate? Adult higher education in turning point") Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, Julkaisusarja A 1/91.
- Parjanen, M. 1992.** Legitimization in adult education, an introduction to recent problems. In Parjanen, M. (ed.) Legitimation in Adult Education. Institute for Extension Studies, University of Tampere. Publications A 2/92. 1-12.

- Raivola, R.** 1992. Koulutuksen vaikuttavuuden problematiikasta. (in Finnish: "The problems of the effectiveness of education"). Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja. Painossa.
- Semlak, W. D. & Comadena, M. E. & Escott, M.D., & Stockman, C.L.** 1991. The Systems Matrix Model of Adult Learning. In Project for the Study of Adult Learning (PSAL), Proceedings. Illinois State University. 1-6.
- Statistics Finland.** Population 1992:8. Sosioekonomiset kuolleisuuserot 1981-90. (in Finnish: "Socio-economic differences in death 1981-90").
- Taskinen, J.** 1992: Unpublished memorandum of the degrees in the open learning system (in Finnish University of Tampere).
- Thernborn, G.** 1992. Social Modernity in Europa 1950-1992. Manuscript.
- Tiwary, P.** 1991. Effectiveness In Work Related Further Education. Journal of Further and Higher Education, 15, 1. 89-99.
- Vaughan, P.** 1991 Maintaining professional competence. The University of Hull.

Appendix table 5. Proportion of youth being qualified for third level (university or higher vocational) education. 18 – 19-year-olds in 1987. Promille.

Japan (d)	878
USA (c)	746
Sweden (a)	(757) (b)
Denmark (a)	(713) (b)
Netherlands	(527) (b)
Belgium	510
Greece (c.d)	485
Finland (a)	436
UK	366
Italy (a)	357
Spain	(353) (b)
France	340
Germany (a.c)	284
Austria	259

Notes: (a) aged 19 – 20. (b) Includes some leaving secondary education without qualification to third level. Inflated figure put into parenthesis. (c) 1986. (d) aged 17 – 18

Source: OECD. Education in OECD Countries 1987 – 88. Paris 1990, 112

Appendix table 6. The female proportion of university students in the OECD Area. Per cent in 1986.

Female		Overrepresentation		Equal		Almost equal		Far from equal	
Canada	54	Greece (b)	43	Austria	49	Belgium(b)	39		
Finland	52	New Zealand	44	Denmark(b)	51	Germany(b)	38		
France	54	Norway(b)	48	Ireland	51	Japan	25		
		Spain	47	Italy	50	Netherlands	38		
		USA	46	Sweden	51	Switzerland	36(c)		
				UK	45				

Notes: (a) Third-level education, level 6, OECD. (b) Includes also post-graduate students. (c) 1984.

Source: OECD, Education in OECD Countries 1987, OECD – 88. Paris 1990, 76 and Thornborn 1992, 21.

Appendix table 7. Overall social fluidity in the highly developed world, β values.

Australia	-0.23
Czechoslovakia	-0.23
USA	-0.20
Japan	-0.20
Poland	-0.18
Sweden	-0.17
Hungary	0.02
England	0.09
Italy	0.12
Germany	0.13
France	0.16
Ireland	0.16
Netherlands	0.16
Scotland	0.19

Note: The crossnational average is set to zero. Positive values mean less fluidity or class openness than the average, negative values mean more fluidity/openness.

Source: Eriksson & Goldthorpe 1992, 381.

Appendix table 8. The distribution of disposable income and the size of the welfare state.

Country	Income inequality	Welfare State
Sweden	.197	33.2
Finland	.216	22.9
Norway	.234	24.2
Germany	.252	26.6
UK	.264	20.0
Australia	.287	17.3
Netherlands	.293	31.8
Canada	.293	19.5
France	.307	30.9
USA	.317	18.0
Switzerland	.336	19.1

Note: Circa 1980. Gini coefficient (a) of the distribution of income after tax and transfers, among households after adjusting for household size according to the OECD equivalence scale. Social expenditure, incl. education, as per cent of GDP in 1980. The Gini coefficient is a measure of equality-inequality. It ranges from 0, and complete equality, to 1, and complete inequality. The higher the value, the more inegalitarian is the country. Only countries from which LIS data were available are included.
 $r=-0.407$, $R^2=0.166$

Sources: D. Mitchell, "Comparing income transfer systems: is Australia the poor relation?", in F. Castles (ed.), *Australia Compared*. London, Allen & Unwin. 1991, p. 178. H. Uusitalo, *Income Distribution in Finland* op. cit. p. 32; OECD. *Social Expenditure Trends and Demographic Developments*, Paris. OECD Manpower and Social Affairs Committee, 1988, p. 6.

Appendix table 9. The proportion of education (%) of public expenditure, 1988.

Finland	17,1
Switzerland	14,7
Canada	14,4
Australia	13,9
USA	13,7
Norway	12,4
OECD average	12,0
Japan	11,7
Denmark	11,6
Ireland	11,5
Great Britain	11,4
Austria	11,1
Netherlands	10,9
Portugal	10,7
Belgium	10,5
France	10,2
Spain	9,7
Sweden	9,6
Italy	9,4
Germany	9,1

Source: OECD 1992. Education at Glance, Paris.

LES MARCHES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

UNE PERSPECTIVE INTERNATIONALE

Danielle Colardyn
Administrateur
OCDE

Introduction

Les éléments présentés à l'occasion de ce Symposium sont issus des résultats de la Conférence sur l'Enseignement supérieur et l'emploi organisée en juin 1992 par la Direction de L'Education, de l'Emploi, du Travail et des Affaires Sociales de l'OCDE. Cette Conférence fut l'occasion d'examiner la demande économique et sociale actuellement adressée aux enseignements supérieurs; elle offrit aussi un forum pour débattre de l'orientation de l'offre d'enseignement et du rôle des pouvoirs publics. En conclusion, on retiendra trois aspects essentiels qui ressortent de débats qui ont réunit plus de vingt pays et de 130 participants pendant deux jours.

La principale conclusion concerne la nécessité d'élargir la conception des enseignements supérieurs: celle-ci n'inclut plus seulement l'université, mais également des enseignements supérieurs non universitaires ainsi que des formations proposées par les entreprises, les associations professionnelles, les organismes de formation.

Un deuxième aspect mis en évidence par les divers pays participants est celui du besoin de flexibilité des structures de l'enseignement supérieur. Les structures publiques nationales ne sont plus les seules à proposer un enseignement supérieur. de plus en plus, des structures régionales affirment leurs rôles et leurs contributions non négligeables. De plus, d'autres acteurs comme les entreprises, les associations professionnelles et les organismes de formation, occupent une place importante dans la formation des compétences de haut niveau des pays.

Un troisième aspect est celui du développement des partenariats. Cette tendance n'est pas nouvelles mais elle s'accompagne aujourd'hui de la reconnaissance du besoin de dialogue entre les acteurs. Conclure un partenariat comporte toujours une composante financière mais, c'est également le point de départ pour établir les bases du dialogue entre les parties intéressées par l'enseignement de niveau supérieur dans un pays.

Ces trois aspects du développement des futures politiques d'enseignement supérieur constituent le cadre général dans lequel le Secrétariat a examiné les développements récents de la formation professionnelle continue des personnels hautement qualifiés. Les résultats de cette étude portent sur 16 pays Membres qui ont acceptés de participer à cette réflexion et qui ont apporté une

contribution sous la forme de rapports nationaux (1). Ces contributions présentent les orientations des politiques dans les pays concernés. Sur cette base, le Secrétariat de l'OCDE a établi un rapport de synthèse dont quelques éléments sont présentés à l'occasion de ce Symposium (2).

Les points suivants seront successivement abordés:

- i) la définition du champ et de l'approche retenue;
- ii) les secteurs du marché de la formation professionnelle continue;
- iii) une tentative d'évaluation de la place du secteur formel dans le marché de la formation;
- iv) les "trois cas de figure" et leurs caractéristiques;
- v) quels défis pour les établissements d'enseignement supérieur et pour les politiques d'enseignement supérieur?

1. La définition du champ et de l'approche retenue.

La formation continue examinée dans cette étude a été limitée à la formation professionnelle continue pour les personnels hautement qualifiés défini soit par leur formation supérieure initiale, soit par leur appartenance à une profession (licensing), soit encore par les responsabilités et fonctions exercées dans la vie professionnelle.

Pour les personnels hautement qualifiés, on a examiné d'une part les formations professionnelles continues qui s'offrent à eux et d'autre part, les acteurs qui les proposent. Les objectifs poursuivis étaient de cerner le marché de la formation professionnelle continue et d'examiner les rôles et missions des établissements d'enseignement supérieur dans ce marché.

Il faut attirer l'attention sur le fait que la notion de "marché" est à utiliser avec prudence: elle est commode car elle traduit bien une situation de diversité. Toutefois, elle n'est pas à comprendre dans un sens strictement économique: les coûts réels sont peu pratiqués et les financements publics sont très nombreux.

Cependant, on a utilisé cette notion de marché de la formation car elle reflète l'existence de nombreux acteurs; elle donne un cadre pour comprendre l'émergence de relations entre ces acteurs et plus spécialement des relations de compétition qui apparaissent et enfin, elle se révèle très utile pour situer, voire contraster les rôles des établissements d'enseignement supérieur par rapport aux autres acteurs.

2. Les secteurs du marché de la formation professionnelle continue.

Sur la base du rôle de chaque acteur, l'étude permet de caractériser trois secteurs dans le marché de la formation professionnelle continue des personnels hautement qualifiés (3):

- i) le secteur formel: il comprend les établissements universitaires et non-universitaires, les écoles supérieures. Ce secteur regroupe un ensemble d'institutions dont la vocation majeure est l'enseignement supérieur initial à laquelle s'ajoute la recherche dans le cas des universités et parfois la recherche appliquée et le développement dans les établissements supérieurs non universitaires à vocation professionnelle. En général, les financements sont d'origine publique et plus rarement, ils sont mixtes. La clientèle vient de l'extérieur et elle s'inscrit dans des formations dont le contenu et la durée restent encore très emprunts de ceux de la formation initiale supérieure. La certification, pratique spécifique de ce secteur, est basée sur la reconnaissance académique traditionnelle, c'est-à-dire, les connaissances disciplinaires avec parfois, une reconnaissance des compétences non académiques, voire professionnelles.
- ii) le secteur non formel: il comprend les entreprises, les associations professionnelles et les associations non lucratives. Ce secteur regroupe les acteurs dont la mission première n'est pas l'enseignement mais la production ou encore la défense d'intérêts professionnels. La formation continue est une stratégie subordonnée à des politiques autres qu'éducatives. Le potentiel de recherche, quand il existe, est subordonné à des impératifs liés à la production. La clientèle est interne. Les financements sont privés et les formations sont de courte durée et présentent des contenus professionnalisés. La certification, pratique peu présente, prend parfois la forme d'une attestation de présence.
- iii) le secteur commercial: il comprend les associations à but lucratif qui vendent de la formation. Il se caractérise par la poursuite d'une stratégie commerciale et non pas par le développement d'une politique éducative. Il n'y a pas de potentiel de recherche-développement; la clientèle est à rechercher à l'extérieur, les financements sont essentiellement d'origine privée et "l'attestation de présence" est la certification la plus courante.

Sans entrer dans davantage de détails concernant ces trois secteurs (3), les réflexions proposées ici portent sur la place du secteur formel dans le marché de la formation professionnelle continue.

3. Une tentative d'évaluation de la place du secteur formel dans le marché de la formation.

Le premier problème d'une telle tentative est celui du suivi quantitatif des questions relatives à l'éducation, mais plus encore à la formation continue et à la formation professionnelle continue. En effet, les critères varient d'un pays à l'autre et les données sont peu comparables. Ce phénomène est encore accentué par le fait que l'étude a rassemblé des données déjà existantes dans les pays et, elle n'a pas fait appel à la création de nouvelles informations statistiques.

A titre d'exemple, signalons quelques exemples de la diversité des critères retenus pour quantifier la formation continue. Le critère retenu peut être le nombre de formation, mais aussi, le nombre de participants parfois

établi par inscription ou par nombre de formations suivies; les financements accordés ou encore, le statut des organismes. Les critères retenus correspondent en général aux traditions des pays Membres.

Le problème du suivi quantitatif est très courant en éducation et, il a rapidement été nécessaire de s'orienter vers une évaluation qualitative de la place du secteur formel dans le marché de la formation. Cette estimation qualitative fut fournie par les contributions nationales de chaque pays Membres. Quelques résultats en sont proposés ci-dessus.

L'Allemagne (avant la Réunification) note qu'en nombre de formations organisées, les établissements d'enseignement supérieur (universités) couvrent de 5 à 10 pour cent du marché de la formation professionnelle continue. L'Autriche signale que les écoles et les universités jouent un rôle mineur. La France mentionne qu'en dépit de ses atouts, la part de l'enseignement supérieur sur le marché de la formation professionnelle continue reste limitée : elle représente environ 2 pour cent de l'ensemble des financements nationaux et 5 pour cent des stagiaires en formation. En général, et en dehors de l'enseignement supérieur, le marché de la formation professionnelle continue est dominé à plus de 50 pour cent (des financements) par le secteur lié aux entreprises. La Suède mentionne une faible participation des universités et collèges pour ce qui concerne la formation des personnels.

En revanche, le Royaume-Uni, mentionne le rôle dominant des établissements d'enseignement supérieur dans les formations continues supérieures. Ce rôle est à attribuer au développement de PICKUP. En outre, il faut noter qu'il n'est pas toujours possible de distinguer la formation continue des adultes de la formation professionnelle continue des personnels hautement qualifiés. Aux Etats-Unis, l'enseignement supérieur (public et privé) occupe aux environs de 26 pour cent du marché de la formation continue (ce qui ne signifie pas que ce chiffre soit valable pour la formation professionnelle continue). Enfin, au Canada, la participation est estimée aux environs de 30 pour cent et, la contribution nationale canadienne se distingue des autres en ce qu'elle prête un rôle développé aux établissements d'enseignement supérieur dans le marché de la formation professionnelle continue.

Sur la base de ces résultats, on peut schématiquement distinguer trois cas de figure qui caractérisent la participation du secteur formel au marché de la formation professionnelle continue:

- i) la forte participation;
- ii) la participation croissante;
- iii) la faible participation.

4. Comment caractériser ces "trois cas de figure" ?

La caractérisation empirique proposée ici est basée sur les éléments communs à la situation des pays de chaque groupe défini précédemment.

La forte participation (Canada et Etats-Unis). Trois éléments caractérisent cette situation: une gestion de la formation continue décentralisée; une grande diversité des établissements d'enseignement supérieur (universitaire et non universitaires) et enfin, la responsabilité de la

formation continue est centrée sur L'INDIVIDU et non pas sur les entreprises. Le Canada signale d'ailleurs un engagement faible de la plupart de ses entreprises dans le domaine de la formation continue.

La participation croissante (France, Royaume-Uni et Pays-Bas). En France, les politiques de développement de la formation continue ont d'abord été centrées sur les entreprises --Loi 1971. Aujourd'hui, de nombreuses actions sont menées en direction des individus (reconnaissance des compétences). Au Royaume-Uni, les pouvoirs publics ont incités les entreprises et les associations à s'engager davantage dans la formation continue. Parallèlement, des incitations financières ont été lancées en directions des établissements d'enseignement supérieur en faveur de ces programmes alors que des restrictions frappaient d'autres aspects de l'enseignement supérieur. Enfin, aux Pays-Bas, la mise en oeuvre d'une politique de "qui bénéficie paye" pousse à une nette distinction entre les financements publics et les financements privés. Les financements publics sont ciblés en direction des formations initiales et des chômeurs.

La participation faible (Allemagne, Autriche). Deux éléments qui caractérisent ces pays peuvent contribuer à expliquer la situation: d'une part, le rôle toujours très puissant du secteur universitaire dans son acception traditionnelle et d'autre part, l'engagement important des entreprises dans la formation initiale. On retrouve en partie ces aspects dans la situation Suisse.

5. Quels défis pour les établissements d'enseignement supérieur et pour les politiques d'enseignement supérieur? ?

Pour les établissements d'enseignement supérieur, les problèmes principaux restent: la dominance aux valeurs académiques traditionnelles, la faible tradition de formation continue (elle n'a pas de valeur dans les conventions collectives) et enfin, le statut des enseignants pour lesquels les activités de formation continue ne sont pas valorisées dans le développement de leur carrière.

Parmi les défis à relever pour les établissements d'enseignement supérieur, on peut citer: utiliser la formation continue pour poursuivre la mission de développement de l'esprit critique, mission première et essentielle de l'enseignement supérieur; développer la notion de "service vendu"; prendre en compte la notion de "clientèle" et en tirer les conséquences financières, organisationnelles et pédagogiques; mettre en oeuvre une pédagogie différente.

Pour les politiques d'enseignement supérieur et de formation des compétences de haut niveau dans les pays, les défis actuels ne peuvent être relevés sans établir, poursuivre et approfondir le dialogue social. En effet, l'enseignement supérieur se trouve confronté à la nécessité de former pour l'emploi dans le privé sans toutefois perdre ses spécificités; il a à répondre à des demandes sociales et économiques de plus en plus diversifiées; il entre petit à petit dans un marché concurrentiel; et enfin, la nécessité souvent soulignée, de re-définir les articulations entre la formation initiale et la formation continue qui devient une nécessité impérieuse dans nos économies en mutation.

REFERENCES

(1) Les contributions nationales sont en distribution générale. Elles peuvent être obtenues auprès de la Division de l'Education de l'OCDE.

(2) Les développements récents de la formation professionnelle continue des personnels hautement qualifiés. A paraître aux publications de l'OCDE.

(3) Pour plus d'informations, on se reportera aux actes du Séminaire organisé conjointement par les autorités Suisse et l'OCDE sur " La formation professionnelle continue et les relations trans-frontalières" qui s'est tenu à Lugano en Mai 1991. Ces actes sont disponibles auprès de la Division de l'Education sous la forme d'une contribution nationale.

Symposium "Berufliche Arbeitsteilung und wissenschaftliche Weiterbildung"/ 14.-16.10.1992

Geschlechtsspezifische Aspekte wissenschaftlicher Weiterbildung

Stefanie Brander, Abteilung für Frauenförderung, Universität Bern, Hochschulstr.4, 3012 Bern

Sind frauenspezifische Massnahmen in der universitären Weiterbildung erforderlich? Bisher wurde dieser Frage im Rahmen der Weiterbildungskonzepte für HochschulabsolventInnen wenig Beachtung geschenkt. Der folgende Diskussionsbeitrag beleuchtet wissenschaftliche Weiterbildung auf dem Hintergrund des Wandels der Geschlechterverhältnisse und im Hinblick auf das Postulat der Gleichstellung von Frauen und Männern in Gesellschaft und Arbeitswelt.

1. Zur Ausgangslage

Bis zum heutigen Zeitpunkt fehlen leider genaue Angaben über die Beteiligung von Frauen an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten im Rahmen der Sondermassnahmen des Bundes. Provisorische Zahlen einer Fragebogenauswertung an der Universität Bern weisen einen sehr geringen Frauenanteil (knapp 25 Prozent) auf. **Es ist zu vermuten, dass Frauen an universitären Weiterbildungsveranstaltungen unterproportional vertreten sind.**

Ebensowenig können wir -einmal abgesehen von einer Absolventinnenbefragung an der HSG¹ -auf Untersuchungen über allfällige spezifische Weiterbildungsbedürfnisse von Frauen zurückgreifen. Datenmaterial ist praktisch inexistent, eine geschlechtsspezifische Evaluation der universitären Weiterbildungsmassnahmen noch ausstehend. Ich kann deshalb im folgenden lediglich Fragen, Vermutungen und Hypothesen aus der Optik akademischer Frauenförderung formulieren, ohne Anspruch auf einen empirisch hieb- und stichfesten Bedürfnisnachweis aber in der Hoffnung auf eine weiterführende Diskussion.

2. Defizite und Handlungsbedarf

Die eher geringe Beteiligung von Frauen an wissenschaftlicher Weiterbildung wirkt unmittelbar die **Frage nach möglichen Defiziten** auf: warum machen

¹vgl. Rolf Dubs, Frauen in Führungspositionen in Unternehmen und Verwaltung. Analyse einer empirischen Untersuchung über Weiterbildungsbedürfnisse von HSG-Absolventinnen. HSG Weiterbildungsstufe, St.Gallen 1992.

Hochschulabsolventinnen vom bestehenden Angebot wenig bis gar keinen Gebrauch? Liegt das Problem bei den Frauen selber (Desinteresse, fehlendes Karrierebewusstsein, mangelnde Flexibilität), sind die Weiterbildungsangebote -aus Gründen, die erst noch zu eruieren wären - für Frauen zu wenig attraktiv? Oder liegt das Problem vielleicht beim mangelnden Interesse an Frauenförderung seitens der Weiterbildungsverantwortlichen bei der Planung und Durchführung von Veranstaltungen? Wird das gegenwärtige Angebot den besonderen Lebensverhältnissen von Frauen, den spezifisch weiblichen Lebenszusammenhängen gerecht? Hier wäre weiter nach der Rolle der Arbeitgeber zu fragen: bieten sie den Frauen überhaupt die Möglichkeit, an Weiterbildungsveranstaltungen, die meist zeit- und kostenintensiv sind, teilzunehmen? Da Frauen oft in Teilzeitarbeitsverhältnissen angestellt sind, stellt sich vermutlich für die Arbeitgeber die Frage nach dem Kosten-Nutzen Verhältnis bei der Investition in Weiterbildung für Mitarbeiterinnen.

Zur Beantwortung dieser Fragen sind, wie gesagt, bisher keine Untersuchungen vorhanden, auf die wir uns stützen könnten: weder wurden bisher im Rahmen des universitären Weiterbildungsangebots frauenspezifische Kurse und Veranstaltungen angeboten - beispielsweise Weiterbildung für Wiedereinsteigerinnen - noch sind entsprechende Bedürfnisse, bzw. Hemmschwellen von Hochschulabsolventinnen bekannt. Die oben erwähnte Umfrage bei HSG-Absolventinnen kommt zum Schluss, dass sich spezielle Massnahmen für frauenspezifische Weiterbildung zur Zeit nicht aufdrängen. Immerhin wird auch darauf hingewiesen, dass sich die Nachfrage erst aufgrund eines überzeugenden Angebots entwickeln könnte. **Wird wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsaufgabe wahrgenommen², dann dürfte in Sachen Frauenförderung für die Weiterbildungsverantwortlichen tatsächlich ein Handlungsbedarf bestehen.**

3. Wie müssten nun Weiterbildungskonzepte aussehen, die dem Anspruch auf Gleichstellung der Geschlechter in Gesellschaft und Arbeitswelt gerecht werden?

Als Input für die Diskussion möchte ich dazu einige Thesen formulieren:

Wissenschaftliche Weiterbildung kann einen Beitrag zum Abbau gesellschaftlicher Benachteiligung von Frauen leisten, wenn

²vgl. Karl Weber, Strategien der Weiterbildung, in: Hochschule und Weiterbildung in der Diskussion. Arbeitsbericht 2, herausgegeben von der Koordinationsstelle für Weiterbildung, Bern 1992.

a). **Weiterbildungskonzepte sich an Lebensentwürfen orientieren, die nicht einseitig auf Erwerbsarbeit ausgerichtet sind.** Solche Konzepte müssten auf der Vereinbarkeit von Beruf und Familie (für beide Geschlechter nota bene) aufbauen, d.h. berücksichtigen, dass Hochschulabsolventinnen meist nicht nur erwerbstätig sind, sondern auch Familienaufgaben wahrnehmen. Weiterbildungsangebote, die auf dem Ideal des "1 1/2 Personen Berufs"³ aufbauen, d.h. von beruflichen Modellen ausgehen, die eine komplette Entlastung von Reproduktions- und Familienarbeit voraussetzen, werden den Berufsbiographien von Frauen nicht gerecht.

Ganz konkret könnte Weiterbildung für Frauen in diesem Sinne attraktiver gestaltet werden, wenn etwa während der Weiterbildungszeit **Kinderbetreuungsmöglichkeiten** angeboten würden (z.B. Finanzierung von Tagesmüttern). Eine weitere konkrete Begleitmassnahme könnte darin bestehen, die Arbeitgeber darauf aufmerksam zu machen, dass **teilzeitarbeitende Frauen** zur Teilnahme an Weiterbildungskursen speziell ermuntert werden und ihnen keine Nachteile für eine weiterbildungsbedingte Abwesenheit vom Arbeitsplatz entstehen (wie das ja auch nicht für militärbedingte Abwesenheit vom Arbeitsplatz bei Männern gilt).

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach spezifischen Weiterbildungsangeboten für **Wiedereinsteigerinnen** oder vielmehr für Frauen, die während der Familienphase den Kontakt zu ihrem Beruf nicht verlieren und ihre Qualifikation durch wissenschaftliche Weiterbildung verbessern wollen. Das Ziel einer Weiterbildung für Wiedereinsteigerinnen könnte einerseits ein fachspezifisches "Aufholangebot" sein, d.h. den Teilnehmerinnen wären praxisrelevante Entwicklungen in den jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen zu vermitteln. Andererseits wären auch Angebote denkbar, die den Akzent auf Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbehauptung und Durchsetzungsvermögen, legen. In beiden Fällen sind jedoch gewisse Vorbehalte anzubringen: Frauen erschienen hier als besonders "defizitäre" Weiterbildungsklientinnen und es ist nicht auszuschliessen, dass gerade Hochschulabsolventinnen sich von der Logik der weiblichen Defizite nicht unbedingt angesprochen fühlen. Im übrigen sind Weiterbildungsangebote ja grundsätzlich als **berufsbegleitende Massnahmen** sinnvoll, d.h. wo keine Perspektive für den praktischen Nutzen einer Weiterbildung im Bezug auf einen Arbeitsplatz vorhanden ist, schwebt das Weiterbildungsziel im Leeren, ist eine zielorientierte Qualifizierung kaum möglich.

³vgl. Elisabeth Beck-Gernsheim, Das halbierte Leben. Männerwelt Beruf - Frauenwelt Familie. Frankfurt 1980.

b). **Weiterbildung nicht ausschliesslich auf die Kriterien des technischen Fortschritts, des raschen technologischen Wandels sowie auf das ökonomische Wachstum ausgerichtet wird.** Weiterbildung als permanentes "**Strukturanpassungsprogramm**" an verschärfte Konkurrenz auf den krisengeschüttelten internationalen Arbeitsmärkten für Hochqualifizierte zielt mit Sicherheit an den Bedürfnissen von Frauen vorbei. Eine rein quantitativ orientierte Optimierung beruflicher "skills", die infolge des rasanten Tempos der Umstrukturierung von Arbeitsorganisation und Arbeitsplätzen vielleicht übermorgen schon wieder überholt sind und Weiterbildung zum Stress des "lebenslangen Lernens" ohne Ende verkommen lässt, weist den Frauen von vornherein die schlechtere Ausgangsposition zu. Tätigkeiten ausserhalb des Erwerbsbereiches, wie zum Beispiel Familienarbeit, können in dieser Optik nur als Manko, Verlustzeit und Indikatoren fehlender Flexibilität erscheinen. Und gerade der Flexibilität der Frauen sind aufgrund der **Doppelbelastung** bekanntlich Grenzen gesetzt.

c). **Wissenschaftliche Weiterbildung sich zum Ziel setzt, Fragestellungen und Forschungsergebnisse aus der Frauen -und Geschlechterforschung in ihr Angebot aufzunehmen und sowohl an Frauen wie auch an Männer weiterzuvermitteln.** Es ist nicht mehr zu übersehen, dass gerade in den letzten Jahren entscheidende Impulse für eine Erneuerung des Wissenschaftsverständnisses von der Frauenforschung ausgingen (Stichworte: Interdisziplinarität, Oekologie, gesellschaftlicher Wertewandel). Insbesondere in den Geistes - und Sozialwissenschaften, aber auch in den gewissen Bereichen der Naturwissenschaften wurden neue Fragen gestellt und inhaltliche Defizite innerhalb der einzelnen Disziplinen aus der Sicht weiblicher Arbeits- und Lebenswelten aufgearbeitet. Im Vergleich zu deutschen oder amerikanischen Hochschulen etwa, wo "women's-" oder "gender studies" bereits im Rahmen der akademischen Ausbildung in verschiedenen Formen angeboten werden, zeigen die Schweizer Universitäten bis heute wenig Interesse an entsprechenden curricula, an institutionalisierte Formen der Vermittlung von Frauen-bzw. Geschlechterforschung. Dieses **Bildungsdefizit** wird nicht folgenlos bleiben, in Gesellschaft und Arbeitswelt sind die Wissenslücken in diesem Bereich bereits spürbar: Lehrer, Aerzte, Pfarrer, Juristen, Sozialwissenschaftler aber auch qualifizierte Arbeitskräfte im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich (Stichwort Biotechnologie) sind in dieser Hinsicht heute "unterqualifiziert", d.h. mit wenig

theoretischem Wissen und praktischem know-how um Entwicklungs-, Handlungs- und Risikopotentiale in ihren Berufsfeldern ausgerüstet und oft hilflos gegenüber den **Herausforderungen, die der Wandel der Geschlechterverhältnisse mit sich bringt.**

Hier bestünde m. E. eine ausgezeichnete Möglichkeit, durch ein **universitäres Weiterbildungsprogramm "Frauen-und Geschlechterforschung"** entsprechende Wissenslücken aufzufüllen. Eine gezielte, horizontweiternde Weiterbildung unter dem Motto "gender studies" wäre durchaus im Sinne der Ziele der Sondermassnahmen zur universitären Weiterbildung, welche gemäss der bundesrätlichen Botschaft von 1990 die "Vermittlung neuester Forschungsergebnisse und die Aktualisierung des theoretischen Wissens" gewährleisten soll. Für die Planung und Ausarbeitung eines entsprechenden Weiterbildungsprogramms müssten Expertinnen herbeigezogen und nach Möglichkeit eine Projektstudie finanziert werden.

Last but not least könnte wissenschaftliche Weiterbildung einen Beitrag zum Abbau der Benachteiligung von Frauen leisten, wenn bewusst **mehr Frauen als Dozentinnen und Kursleiterinnen** herbeigezogen würden. Eine gezielte Erhöhung des Frauenanteils unter den Weiterbildungsverantwortlichen und den Dozentinnen wäre eine erste konkrete Massnahme zur Frauenförderung im universitären Weiterbildungsbereich.

WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG IN ÖSTERREICH - PRAXIS ALS NOTWENDIGKEIT

Werner Lenz

**Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung der
Karl-Franzens-Universität Graz, A-8010 Graz, Attemsgasse 8**

0. Zusammenfassung

Die wissenschaftliche Weiterbildung durch österreichische Universitäten hat sich erst in den letzten Jahren entwickelt und etabliert. Im vorliegenden Beitrag wird auf die Tradition und die bestehenden Erwartungen an universitäre Erwachsenenbildung in Verbindung mit der aktuellen Diskussion einer Hochschulreform eingegangen. Bestehende Rahmenbedingungen, finanzielle Aspekte und staatliche Aufgaben in diesem Zusammenhang werden erörtert. Die Darstellung ausgewählter Einrichtungen soll den Aktionsradius und den Grad der Institutionalisierung beschreiben. Überlegungen zur Qualifikation von Personen, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig sind, bilden den Abschluß.

1. Zur Einleitung

Für die Aufgaben der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es in Österreich keine klaren Richtlinien, Orientierungen oder Vorgaben. Es ist ein Feld kreativer Unordnung, flexibler Spontanität und konzeptionellen Freiraums, auf dem sich in den letzten Jahren deutliche Aktivitäten entfaltet haben. Das entspricht dem Charakter der sonstigen organisierten Erwachsenenbildung: sie wird bestimmt von Bedarf und Nachfrage. Allerdings zeigen sich im Rahmen der wissenschaftlichen Fortbildung keine klaren Interessensträger in Form von Verbänden wie in der institutionalisierten Erwachsenenbildung. Hier ist nur der Staat zu nennen, der für die Universitäten verantwortlich ist, Weiterbildung zwar trägt aber nicht in umfangreichem Ausmaß finanzieren will und kann. Es entsteht ein Markt, auf dem diverse Anbieter auftreten.

2. Arbeitsdefinition

Mit wissenschaftlicher Erwachsenenbildung, Weiterbildung oder Fortbildung meine ich diejenigen Bildungsangebote, die von universitären oder mit ihnen im unmittelbaren Zusammenhang stehenden Einrichtungen entwickelt und durchgeführt werden. Es handelt sich um eine institutionelle Definition, nicht um eine inhaltliche oder qualitative. Es war und ist üblich, daß in österreichischen Einrichtungen der Erwachse-

nenbildung wissenschaftliche Qualität durch Vortragende, Dozenten oder Kursleiter aus dem universitären Bereich geboten wird.

Die Verwendung der Begriffe Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Fortbildung und ähnlicher Ausdrücke gilt in diesem Beitrag synonym.

3. Fehlende Tradition für wissenschaftliche Weiterbildung

In der österreichischen Tradition der Universitäten gab es keine bedeutsamen institutionellen Einrichtungen wie im anglo-amerikanischen Raum (university-extension), obschon die "Universitätsausdehnungsbewegung" ihre historischen Wurzeln im deutschsprachigen Gebiet hatte und in Österreich um die Jahrhundertwende praktisch wirksam war. Ebenso fehlt die Tradition, daß Universitäten, Fakultäten oder einzelne Wissenschaftsbereiche eingerichtet wurden, um gesellschaftliche Anliegen und Entwicklungen zu erfüllen oder zu unterstützen, wie das z.B. bei amerikanischen Universitäten der Fall ist (land-grant-universities; Wisconsin-idea: "Die Grenzen der Universität sind die Grenzen des Staates"). Auch die Bereitschaft wissenschaftliche Erkenntnisse zu popularisieren, blieb auf einzelne Wissenschaftler und deren Aktivitäten (z.B. "Volkstümliche Universitätsvorträge") beschränkt und wurde nie als allgemeines universitäres Selbstverständnis deklariert. Von wissenschaftlicher Seite bestand und besteht wenig Interesse und Engagement, die nicht studierende Bevölkerung an wissenschaftlichen Erkenntnissen teilhaben zu lassen oder in aufklärerischer Funktion zu wirken. Der Gedanke der Popularisierung wird noch immer eher ablehnend behandelt. Eine solche Aufgabe findet nicht die Zustimmung der Mehrheit der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Popularisierung ist bisher nicht in der Aufgabenstellung der Universitäten zum Ausdruck gekommen und wurde auch nicht durch die Bereitstellung finanzieller und personeller Ressourcen gefördert. Darin drückt sich - wieder im Gegensatz zur anglo-amerikanischen Universitätstradition, die sich, finanziert von gesellschaftlichen Interessengruppen, als Bildungseinrichtung für gesellschaftliche Anliegen verstand - ein anderes Leitbild aus. Die deutsche, und damit auch österreichische, Universitätsidee sieht die Arbeit des Gelehrten in "Einsamkeit und Freiheit".

Das soll sich jetzt, zumindest in Österreich, ändern. Die österreichische Diskussion bezüglich der aktuell angestrebten Hochschulreform will ja gerade diese Tradition dezitiert beenden und die Universitäten stärker für wirtschaftliche Interessen öffnen - sprich anglo-amerikanisieren. "Wirtschaftlich" bezieht sich auf zwei Aspekte: erstens auf die Nutzung von Wissenschaft für die Wirtschaftstreibenden, das bedeutet z.B. Orientierung am künftigen Berufsfeld der Studierenden, und zweitens auf den ökonomisch gerechtfertigten Gebrauch von Ressourcen.

Allerdings muß man sehen, daß die Technischen Hochschulen und die Hochschule für Welthandel, die erst 1975 im Zuge der letzten Organisationsreform zu Universitäten wurden, einen stärkeren Bezug zur Praxis hatten und bereits haben - ihre Tätigkeiten waren und sind vermehrt auf wirtschaftliche Anwendung und Verwert-

barkeit ausgerichtet. Das sind auch die Einrichtungen, die die Herausforderungen und Ansprüche des gegenwärtigen Trends zur Ökonomisierung der Wissenschaft schnell und effizient aufgenommen haben. Ihr Selbstverständnis war bislang stärker berufsorientiert und praxisbezogen. Das zeigt sich auch an der frühen Einrichtung eines Außeninstituts an der Technischen Universität.

Die einzige, schon länger institutionalisierte Form wissenschaftlicher Weiterbildung, ist die Berufsreifeprüfung/Studienberechtigungsprüfung, die 1945 eingeführt wurde. Sie führt im Zweiten Bildungsweg zur Berechtigung, ohne Matura zu studieren. Doch dies ist zugleich ein Kennzeichen für das Hemmnis von allgemeiner wissenschaftlicher Weiterbildung, da die Universitäten bislang für Nichtmaturanten keinen Zugang gewährt haben, und auch diese Form des Zugangs nur von wenigen (etwa 1% der Studierenden) genutzt wird. Studieren ist in Österreich den Maturanten vorbehalten. Weiterbildung für Nichtmaturanten wäre ein Bruch mit der Ansicht vom spezifischen Klientel der Universitäten und mit den tradierten Einstellungen der meisten Hochschullehrer.

Die zusammenfassenden Überlegungen dieses Abschnitts lauten: Für wissenschaftliche Weiterbildung bestehen in Österreich keine historisch entwickelten Einrichtungen und Strukturen. Es gibt keine institutionalisierte wissenschaftliche Weiterbildung mit langer Tradition auf der Basis eines gesetzlichen Auftrags. Der Bezug zur praktischen Weiterbildung wird durch EinzelwissenschaftlerInnen hergestellt, die in Organisationen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung arbeiten. Die seit kurzem stärker propagierte Wirtschaftlichkeit und Verwertbarkeit von Wissenschaft findet vor allem an den Technischen Universitäten und der Wirtschaftsuniversität Anklang und Realisierung.

4. Rahmenbedingungen für wissenschaftliche Weiterbildung

4.1 Gesetzliche Grundlagen

Auf gesetzlicher Basis ist nur ein Auftrag zur wissenschaftlichen Weiterbildung von Absolventen direkt formuliert - den allgemeinen Bildungsauftrag für Erwachsenenbildung durch Universitäten kann man allenfalls indirekt ablesen. Direkt bedeutet, daß nach Universitätsorganisationsgesetz (UOG), § 1 (3) zu den Aufgaben der Universitäten gezählt wird, "...die Weiterbildung der Absolventen der Universitäten entsprechend dem Fortschritt der Wissenschaften..." durchzuführen. Indirekt geht ein Bildungsauftrag für Erwachsene aus dem § 104 des UOG hervor, der besagt, daß die Universität und ihre Einrichtungen grundsätzlich allen interessierten Personen nach Maßgabe der Möglichkeiten und der Qualifikation zugänglich sein sollen. Außerdem ist der Besuch der Lehrveranstaltungen jedermann auch ohne Inskription gestattet.

4.2 *Allgemeine Überlegungen*

In Österreich hat die Förderung der Erwachsenenbildung durch den Staat relativ spät eingesetzt. Erst 1973 wurde ein entsprechendes Gesetz erlassen. Es war dies der Zeitraum, in dem bildungspolitisch langsam erkannt wurde, daß Weiterbildung nicht nur als schöngeistiges Vergnügen einzuschätzen ist sondern Investition in die wirtschaftliche und wettbewerbliche Zukunft eines Landes darstellt. Weiterbildung wurde ab den siebziger Jahren vor allem aus Gründen der wirtschaftlichen Konkurrenz, der Qualifizierung, der Veränderungen in der Arbeitswelt und der Erhöhung der Produktivität akzeptiert. Dies geschah unter gleichzeitigem Verlust und Hintanstellen der emanzipatorischen Aufgaben sowie der politischen Bildung. Mit dieser Einschränkung ist Weiterbildung zu einem gesellschaftlich und bildungspolitisch besonders wichtig erachteten Bereich geworden. Allerdings geschah dies ohne ordnungspolitische Maßnahmen, sodaß Erwachsenenbildung im Einflußbereich von potenten Interessengruppen geblieben ist. Das staatliche Interesse beschränkte sich auf indirekte Finanzierung, auf die Bereitstellung von Räumen und Infrastruktur sowie auf die Finanzierung eines sehr geringen Personalanteils.

Wo der Staat mehr investierte, das war im Bereich der beruflichen Weiterbildung. Dort dienten die Geldmittel zunächst der Höherqualifizierung von Berufstätigen. Doch dies hat sich in den letzten Jahren gewandelt: heute besteht die Hauptintention darin, die Beschäftigung am Arbeitsmarkt zu sichern oder durch Weiterqualifikation bei Arbeitslosen wieder herzustellen. Die Kurzbeschreibung der Situation in der Erwachsenenbildung lautet: Der Staat zahlt aber kontrolliert wenig. Wenn die Finanzierung nicht ausreicht, müssen die Kosten von den TeilnehmerInnen getragen werden. Es ist bekannt und empirisch belegt, daß Personen mit guter beruflicher Ausbildung und höherer Schulbildung eher an Weiterbildung teilnehmen. Wer vom Sozialgut Bildung schon hat, dem wird noch mehr davon gegeben. Eine Gegensteuerung zu diesem Trend, in Form von besonderen Anstrengungen und Investitionen für bildungsmäßig und sozial weniger Privilegierte, bemerke ich nicht.

Unter diesen Umständen hat sich in den letzten Jahren die wissenschaftliche Weiterbildung institutionell etabliert. Die Rahmenbedingungen lauten allerdings sehr eindeutig: Wissenschaftliche Weiterbildung soll dem Staat nichts kosten. Vom Geschick des Leiters der jeweiligen Einrichtung hängt es ab, inwiefern er sich Personalkosten, Entwicklungskosten für Programme, Räume, Einrichtung oder die notwendige Infrastruktur organisiert. Das geschieht nicht selten durch staatliche Unterstützung (Projektförderung). Eine klare Politik der Ablehnung oder Förderung von wissenschaftlicher Weiterbildung ist für mich nicht erkennbar - eher scheint ein konzeptloses Vorgehen zu registrieren zu sein. Es besteht kein Wildwuchs sondern Weiterbildung etabliert sich dort, wo Bedarf vorhanden ist und einzelne genügend Durchsetzungsfähigkeit haben, Bildungsprogramme für einen artikulierten Bedarf zu entwickeln. Diese Bildungsprogramme sind dann notwendigerweise praxisorientiert und auf spezifische Zielgruppen bezogen, sonst könnten sie gar nicht existieren.

5. Finanzielle Aspekte und staatliche Aufgaben

Im Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung werden derzeit für den Bereich "universitäre Erwachsenenbildung" (Abteilung I/14, Abteilungsleiterin Dr. Eva Knollmayer) etwa 5 Millionen Schilling (ca. 700.000 DM) budgetiert. Ungefähr ein Fünftel dieses Betrages wird in Zusammenarbeit zwischen BMWF, BMUK und IFF (Interuniversitäres Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung) künftig für Lehrerfortbildung, als Sonderfall universitärer Weiterbildung, bereitgestellt.

Knapp 2 Millionen Schilling (ca. 300.000 DM) erhält das Institut für Wissenschaft und Kunst für seine Weiterbildungstätigkeit vom BMWF. Ausgaben des Staates ergeben sich noch aufgrund von Projektförderung, die im einzelnen detailliert zu erheben ist, sowie durch die Finanzierung von Personal, Räumen und Infrastruktur von Einrichtungen wissenschaftlicher Erwachsenenbildung.

Nicht ins Kalkül ziehe ich hier Gelder, die der Staat für die Weiterbildung seiner Beamten ausgibt. Diese wird sowohl über Ansätze innerhalb der Ministerien (im BMWF z.B. mit ca. 4 Millionen Schilling, das sind ca. DM 650.000,-) als auch durch die Verwaltungsakademie des Bundes finanziert.

Keine klaren Übersichten sondern nur Schätzungen gibt es bezüglich der Ausgaben der Unternehmen. Die Unübersichtlichkeit beginnt bereits bei der fehlenden Trennung von Ausgaben für Ausbildung und Weiterbildung. Die Schulungsmaßnahmen, die die Unternehmen insgesamt finanzieren, werden für 1990 auf mindestens öS 7 Milliarden (ca. 1 Milliarde Mark) geschätzt. Entsprechend dem Trend der letzten Jahre ist auf diesem Sektor mit einem jährlichen Wachstum von 15% zu rechnen (vgl.: "Der Markt für Aus- und Weiterbildung boomt." In: Die Presse, 23. Mai 1992, S.21).

Der Bereich der wissenschaftlichen (und sonstigen) Weiterbildung verzeichnet somit ein großes Wachstum. Qualitätskontrolle und Bewertung sind, auch wenn berufliche Aus- und Weiterbildung der Gewerbeordnung unterliegen, gering. Eine wissenschaftlich orientierte Analyse oder Auseinandersetzung mit diesem gesellschaftlichen Phänomen findet kaum statt. Die Kontrolle und Beurteilung der Qualität von Angeboten bleibt den Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer überlassen.

Für den Staat stellen sich meines Erachtens drei Aufgaben:

- die Entwicklung ordnungspolitischer Konzepte und Maßnahmen generell sowie speziell für wissenschaftliche Weiterbildung (dazu gehören z.B. die Gewährleistung von qualitativ gleichwertigem Angebot bundesweit oder ein Gesetz für Bildungsfreistellung);
- die Anregung struktureller Überlegungen für die wissenschaftliche, universitäre Beschäftigung mit Weiterbildung (Lehre, Forschung, Aus- und Fortbildung von Weiterbildnern);

- die Koordination der an universitärer Weiterbildung beteiligten Stellen und das Bereitstellen von personellen und finanziellen Möglichkeiten.

6. Ausgewählte Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung

Auf der Basis der gesetzlichen Regelung und aufgrund des gestiegenen Bedarfs an wissenschaftlicher Weiterbildung haben sich in den letzten Jahren verschiedene institutionelle Trägerschaften entwickelt und herausgebildet. Ich unterscheide universitäre und nichtuniversitäre Einrichtungen. Universitäre fungieren in unmittelbarer Einbindung in die Universität, sie erhalten ein gewisses Budget aus Geldern des BMWF und Dienstposten des Ressorts. Nichtuniversitäre Einrichtungen bedienen sich zwar wissenschaftlicher Kapazität gehören aber weder in Verwaltung, Personal oder Budget einer Universität an. Das schließt nicht aus, daß sie z.B. von einem Beirat, bestehend aus Mitgliedern der regionalen Universitäten, beraten werden oder öffentliche Gelder für Projekte bekommen.

6.1 Universitäre Einrichtungen

6.1.1 Außeninstitute

Außeninstitute sind in den letzten Jahren an fast allen Universitäten und Kunsthochschulen eingerichtet worden. Ihr Funktionsbereich erstreckt sich von der Koordination und Unterstützung öffentlicher universitärer Veranstaltungen bis zum eigenständigen curricularen Entwurf von Weiterbildungsangeboten. Die Einrichtungen sind noch relativ jung und meist nur mit sehr wenig wissenschaftlichem Personal ausgestattet. Eine wichtige, wenn auch anstrengende Aufgabe ist es, ohne besondere äußere Hilfe, im großen Erwartungsspektrum an die Weiterbildungskraft der Universitäten, ein Profil zu finden. Eine aktuelle Herausforderung stellt die Übernahme von Aufgaben in Forschungs- und Bildungsprogrammen der "Europäischen Gemeinschaft" dar.

6.1.2 Interuniversitäres Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF)

Das IFF wurde als Rechtsnachfolger des Interuniversitären Forschungsinstituts für Fernstudien im März 1992 konstituiert. Die Trägeruniversitäten sind Innsbruck, Klagenfurt und Wien.

Aufgabe des Instituts ist die wissenschaftliche Fundierung und exemplarische Gestaltung von Lernprozessen in ausgewählten gesellschaftlichen Problemfeldern. Dabei ist die Verbindung von individueller Qualifizierung, organisationsbezogenem Lernen und bereichsübergreifender Kooperation anzustreben. Das Institut erfüllt

diese Aufgabe durch interdisziplinäre Forschung, wissenschaftliche Weiterbildung, Beratung und Öffentlichkeitsarbeit.

Der Wirkungsbereich des Instituts umfaßt demnach:

- Grundlagenforschung und angewandte Forschung zu ausgewählten gesellschaftlichen Problemen und den Möglichkeiten wissenschaftlicher Weiterbildung;
- Entwicklung und Erprobung wissenschaftsdidaktischer und wissenschaftsorganisatorischer Formen und Methoden für gesellschaftliches Lernen;
- Zusammenarbeit mit internationalen, nationalen und regionalen Einrichtungen, die im Wirkungsbereich des Instituts tätig sind;
- Entwicklung und Durchführung von Lehre auf den Arbeitsgebieten des Instituts - insbesondere die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Um die Aufgaben zu erfüllen, hat sich das Institut in sechs Arbeitsbereiche gegliedert:

- Gesundheit und Organisationsentwicklung,
- Raum und Ökonomie,
- Schule und gesellschaftliches Lernen,
- Soziale Ökologie,
- Technik und Wissenschaftsforschung
- Theorie, Organisation und Didaktik von Wissenschaft.

6.1.3 *Hochschulkurse und Hochschullehrgänge*

Das sind Veranstaltungen, die entweder nach einem festen (Hochschullehrgang) oder nach einem wechselnden Unterrichtsplan (Hochschulkurs) durchgeführt werden. Absolventen erhalten ein Zertifikat oder eine Berufsbezeichnung ("Akademisch geprüfter..."). Diese Formen des Angebots werden von Universitätsinstituten als die wichtigsten der universitären Weiterbildung eingesetzt. Derzeit gibt es über einhundert solcher Kurse und Lehrgänge. Finanziell müssen sie sich selbst tragen. Entwicklungskosten werden teilweise mit öffentlichen Geldern finanziert, die laufenden Kosten werden durch Beiträge der TeilnehmerInnen bestritten (vgl. BMWF, 1991).

6.1.4 *"Weiterbildungsuniversität" Krems - Donauuniversität*

In Krems an der Donau, etwa 80 km westlich von Wien, hat sich an der dort etablierten Landesakademie ein Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung entwickelt. In Zusammenarbeit mit Instituten österreichischer Universitäten werden vorwiegend für die Fortbildung von Akademikern (professional continuing educa-

tion) Angebote entwickelt. Eine gesetzliche Grundlage, die Lehre und Promotionsrecht in Kooperation mit den Universitäten gewährleisten soll, ist in Ausarbeitung und Diskussion.

6.2 *Außeruniversitäre wissenschaftliche Weiterbildung*

6.2.1 *Wissenschaftsläden*

Wissenschaftsläden sind in besonderer Weise der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse für den praktischen Bedarf der Bevölkerung gewidmet. Sie funktionieren auf Vereinsbasis, sind eng mit Universitäten verbunden, z.B. durch einen wissenschaftlichen Beirat, und finanzieren sich über Projekte und Gelder der öffentlichen Hand. Thematisch stehen Themen der Ökologie/Umweltfragen im Vordergrund.

Die Etablierung von Wissenschaftsläden erfolgte erst in jüngster Vergangenheit (z.B. in Graz 1990). Das Anliegen, Wissenschaftstransfer zu leisten und Anfragen der Bevölkerung an die Wissenschaft relativ prompt zu beantworten, konnte bis jetzt gut erfüllt werden. Damit leisten die Wissenschaftsläden eine wichtige Funktion im universitären Aufgabenspektrum und stellen eine Brücke zwischen Öffentlichkeit und Wissenschaft dar.

6.2.2 *Interuniversitäres Forschungszentrum für Technik, Arbeit und Kultur (IFZ)*

Dieses Interuniversitäre Forschungszentrum wurde im Herbst 1988 gegründet. Die Arbeitsschwerpunkte liegen auf ökologischen und sozialen Zusammenhängen von Technik. Dies wird in Forschung, Lehre und Weiterbildung umgesetzt. In der Forschung wurde bisher besonders zu Fragen der Technikfolgenabschätzung und -bewertung sowie zur umwelt- und sozialverträglichen Technikgestaltung gearbeitet. In Lehre und Weiterbildung wurden für TechnikerInnen und NaturwissenschaftlerInnen interdisziplinäre Veranstaltungen entwickelt und angeboten. Das IFZ bemüht sich auf der Basis dieser Themenbereiche insbesondere eine Verbindung zwischen der Vertretung von ArbeitnehmerInnen und den Universitäten herzustellen. Neben der Betonung von Interdisziplinarität und dem Einbeziehen von Betroffenen in den Forschungsprozeß wird auf die Umsetzung von Forschungsergebnissen in die Praxis großer Wert gelegt. Erfahrungen und Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeiten werden in einer eigenen Zeitschrift "Soziale Technik", in der "IFZ-Schriftenreihe" und in einschlägigen Publikationsorganen veröffentlicht.

6.2.3 *Institut für Wissenschaft und Kunst (IWK)*

Gegründet in der Nachkriegszeit (1946) wollte dieses Institut ein außeruniversitäres Gegengewicht zu der weltanschaulich als konservativ eingeschätzten Universität

Wien bilden. Vorwiegend sozialistische und sozialdemokratische WissenschaftlerInnen trugen und tragen dazu bei, das Profil des Instituts zu prägen. Hauptsächlich Vorträge, Seminarreihen, Buchpräsentationen und Ausstellungen fungieren als Methoden und Formen der Bildungsarbeit. Thematisch spannt sich der Bogen von der Aufarbeitung historischer gesellschaftlicher Entwicklungen bis zur Analyse aktuellen politischen Geschehens. Wissenschaftstheoretische Fragen, ästhetische Bildung, Literatur- und Kunstkritik sowie Feministische Theorie und Frauenforschung sind Beispiele für die inhaltlichen Schwerpunkte des Instituts im letzten Jahr (vgl. Tätigkeitsbericht 1991).

7. Qualifikation für wissenschaftliche WeiterbildnerInnen

Mit der Vergrößerung des Arbeitsfeldes "wissenschaftliche Weiterbildung" nimmt auch die Zahl der Lehrpersonen in diesem Bereich zu. Großteils handelt es sich um Personen, die bereits im universitären Bereich professionell als Lehrende tätig sind. Zu einem hohen Ausmaß werden aber gerade in der Weiterbildung Praktiker engagiert, die wenig oder gar keine Erfahrung als Lehrende haben. Berücksichtigt man die relativ geringe didaktische Vorbildung von Hochschullehrern und deren meist fehlende Erfahrung mit Erwachsenenbildung, so ergibt sich ein neues Problemfeld.

Das Berufsfeld Erwachsenenbildung (vgl. Gruber, Lenz 1992) wird um die Dimension, Tätigkeit in der wissenschaftlichen Fortbildung, erweitert. Das bedarf praktischer Angebote zum Erwerb didaktischer Kenntnisse und Fähigkeiten aber auch Studien und Forschungen, um diesen Bereich wissenschaftlich zu analysieren. So gesehen, erfordert die universitäre Weiterbildung selbst wieder ein gewisses Maß an wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Die geringe Ausstattung der Universitäten für die Disziplin Erwachsenenbildung und die Abneigung der Universitäten, sich selbst wissenschaftlicher Kritik und pädagogischer Analyse auszusetzen (vgl. die Situation der Hochschuldidaktik), lassen aber eine solche Entwicklung nicht sehr realistisch erscheinen.

So wenig wie die universitäre Erwachsenenbildung ordnungspolitischer Steuerung unterliegt, dürfte auch die Qualifikation der WeiterbildnerInnen in nächster Zukunft irgendwelchen Maßnahmen unterzogen werden. Eine relative Freiheit der Anbieter begegnet einer relativen Freiheit der Konsumenten von Weiterbildung. Es wird eine Zeit der Entwicklung brauchen, bis Ansprüche an Qualität artikuliert, formuliert und durchgesetzt werden.

Literatur

Bayer, M., Stiegler, H. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung an der Johannes Kepler Universität Linz. Angebotsentwicklung und Bedarfsartikulation. Linz 1992.

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Weiterbildung an Universitäten und Hochschulen. Wien 1991.

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Teilheft zum Budgetvoranschlag für das Jahr 1992. Kapitel 14: Wissenschaft und Forschung. Wien 1991.

Gruber, E., Lenz, W. (Hrsg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung. München, Wien 1991.

Institut für Wissenschaft und Kunst: Tätigkeitsbericht 1991. Wien 1991.

Lenz, W.: Lehrbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1987, S.88-102.

Lenz, W.: Bildung ohne Aufklärung? Wien, Köln 1990.

Stadler, E.: 40 Jahre Institut für Wissenschaft und Kunst 1946-1986. 40 Jahre fortschrittliche Bildungsarbeit. In: IWK-Mitteilungen, 3/1986, S.66-77.

Wissenschaftsladen Graz: Tätigkeitsbericht 1991/92. Graz 1992.

Jürgen Oelkers

*Europäische Bildung?
Bemerkungen über traditionelle Differenzen*)*

"Europa" trägt in der Wortsilbe vermutlich auch das semitische "ereb", was sich am besten mit "dunkel" übersetzen lässt. Das griechische "eur-ope" bedeutet dagegen "breitgesichtig", ist ein Synonym für den Vollmond und wird auch als Beiname für Mondgöttinnen verwandt (RANKE-GRAVES 1984, S. 175).¹⁾ Diese seltsame Zwiespältigkeit der Sprachgeschichte spiegelt sich in der Mythologie: Europa war die Tochter von Agenor, der Aegypten verliess, um sich im Lande Kanaan niederzulassen. Zeus verliebte sich in Europa, verführte sie in der Gestalt eines Stiers und floh mit ihr nach Kreta. Die Flucht war aus der Sicht Europas alles andere als freiwillig, ein Tribut an das patriarchalische System der Götter mit den in allen diesbezüglichen Kulturen bekannten Konsequenzen (Ebd., S. 173/174).

Für die Mythologie ist aber nicht nur die stupende Fruchtbarkeit der griechischen Götter ausschlaggebend, sondern auch die damit verknüpften Folgewirkungen. Agenor sandte seine Söhne aus, Europa zu suchen, und verbot ihnen, ohne die Schwester zurückzukehren. Die Brüder segelten aus, da sie aber nicht wussten, wohin Europa entführt worden war, steuerte jeder in eine andere Richtung. Auch das hatte ungewollte Folgen, denn jeder machte andere Erfahrungen und niemand kehrte zurück. Am nächsten kam Kadmos dem Geheimnis von Europa, aber dummerweise liess er sich auf das Delphische Orakel ein: "Als er wissen wollte, wo Europa zu finden sei, riet ihm die Pythia, die Suche aufzugeben. Statt dessen sollte er einer Kuh folgen und dort, wo diese vor Müdigkeit niedersinken würde, eine Stadt bauen" (Ebd., S. 174).

Auf diese ungewöhnliche Weise entstand die Stadt Theben, also eine weitere lokale Tradition; Dionysos wurde hier geboren und Herakles, das Drama der Antigone fand hier statt, aber Europa wurde nicht gefunden. Europa selbst tat das naheliegende, statt auf die Vereinigung mit ihrer Familie zu warten, heiratete sie, nachdem Zeus sie in erwartbarer Zeit verlassen hatte, den König von Kreta. Weil aber die Ehe kinderlos blieb, verschwand Europa aus der Geschichte; der Adoptivsohn Minos beherrschte danach die Mythologie Kretas, Europa war zur Stiftung der Genealogie nicht mehr notwendig.

Wer von *europäischer Bildung* spricht, ist gut beraten, sich die traditionellen Differenzen vor Augen zu halten. In der Mythologie war "Europa" nicht nur ein weibliches Schicksal, sondern zugleich eine verschwundene Grösse, die nicht einheitsstiftend wirkte. Sie setzte einfach ihr Schicksal fort, nicht zufällig immer mehr verblässend und nur zu Beginn, in den suggestiven Szenen mit Zeus, dem routinierten Verführer, farbig, aber sie gestaltete keine grössere Einheit, was für die Griechen ohnehin immer nur mit Usurpationen zu tun haben konnte. Was wir etwas zu gemütvoll das "Abendland" nennen und mit dem

1) Europa ist auch "Europe", die Mondgöttin. Das griechische "Eur-opa" meint "die mit dem breiten Gesicht", also den Vollmond; die Bildung "Eu-ropa" ist parallel möglich und meint "die mit den weissen Weidenblüten". "Das Anstecken eines Weidenzweiges an den Hut, als Zeichen des abgewiesenen Liebhabers, scheint ursprünglich ein Zauber gegen die Eifersucht der Mondgöttin gewesen zu sein" (RANKE-GRAVES 1981, S. 200).

*) Vortrag auf dem Symposium "Weiterbildung in europäischer Perspektive", veranstaltet von der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern am 15. Oktober 1992.

reifen Europa in Verbindung bringen, ist seit den Anfängen der Antike weder eine politische noch wirklich eine kulturelle *Einheit* gewesen. In der nicht-mythologischen Verwendung bezeichnete Europa für die Griechen zunächst das Festland gegenüber den Inseln und Halbinseln, später dann den gesamten Erdteil nördlich des Mittelmeers, um die geographische Zone von Kleinasien unterscheiden zu können. Die Bezeichnung war vage und unscharf, erst nach dem Ausgang des Mittelalters änderte sich dieser Sprachgebrauch, nicht zufällig mit der Entdeckung des neuen, fremden Kontinents, für den ein mythologischer Name schon nicht mehr in Frage kam.

Die *Bildungstraditionen* in diesem modernen "Europa" mussten oder konnten weder Zeus noch die Verführte voraussetzen, sondern leiteten sich aus der lateinischen Sprache, dem kirchlichen Ritus und dem Spektrum der bildenden Künste ab. Schon wegen der geringen Kontakte und dem spärlichen Austausch von Erfahrungen sind die *Unterschiede* prägend, nicht der Ursprung oder die gemeinsamen Quellen, so sehr sie auch kanonbestimmend waren. Aber Sprache, Lebensart, regionale Oekologie sind different, so dass "Bildung" auch im mittelalterlichen Europa nie wirklich einheitlich war.

Von einer unabhängigen, einer laizistischen *Bildungstheorie* kann vor der Renaissance kaum die Rede sein, aber bis heute sind die pädagogischen Konzepte der Erziehung und Bildung des Menschen nie ohne Rückgriff auf regionale und nationale Traditionen formuliert worden. Es macht einen entscheidenden Unterschied, ob die cartesische *res cogitans*, die *tabula rasa* des Sensualismus oder die kantische Vernunftkritik zum Ausgang von Bildungstheorien genommen werden, und diese Unterschiede bestimmen die Diskussion bis heute.

Handelt es sich bei dem Ausdruck "Europa" also lediglich um einen literarischen Mythos (vgl. LOMBARD 1946)? Oder zwingt die Geschichte, vor allem die ökonomische und politische Geschichte des 20. Jahrhunderts, dazu, damit mehr zu verbinden? Ich werde diese Fragen nur unvollkommen beantworten, sie mehr stellen als lösen, einfach weil Prognosen schwierig sind und relative Sicherheit nur der Erfahrung, also der Vergangenheit, entnommen werden kann. Immerhin lässt die Bildungsgeschichte doch einigen Aufschluss zu: Ich werde zunächst eine Differenzbestimmung vornehmen, die sich aus dem Aufbau der nationalstaatlichen Bildungssysteme ergibt (1). Danach beschreibe ich Übereinstimmungen, parallele Entwicklungen, wie sie vor allem die Geschichte der Naturwissenschaften und *ihr* Curriculum nahelegt (2). Abschliessend komme ich auf den Mythos Europa zurück, der sich heute freilich in sehr profaner Form als EG-Bildungsmarkt zu konkretisieren scheint (3). Meine These wird sein, dass Europa dies nicht gewollt hat, aber dass die klassische Situation zwischen Zeus und der schönen Tochter des Agenors auch keinen Sinn für soziale Organisationen und Arbeitsmärkte hatte herausbilden müssen.

1. Nationale Bildung

MONTAIGNE erwähnt "Europa" in seinen *Essais* nur an einer Stelle, nämlich im dreiundverzigsten Hauptstück des ersten Buches, das von den "Gesetzen wider die Verschwendung" handelt (MONTAIGNE 1992, S. 529ff.). Europa ist in diesem Zusammenhang eine Fussnote wert: "Jetzo besteht der Verstand und die Geschicklichkeit der meisten Völker in Europa grösstentheils darin, dass sie die Mode in ihren Kleidern oft ändern, und diejenigen, so sie ablegen, ungereimt verspotten, wenn sie bey ihren Nachbarn oder in ei-

ner von der Hauptstadt entfernten Stadt im Lande noch gebräuchlich ist" (Ebd., S. 533; Fn. 2).

Das Zitat entstammt freilich nicht dem französischen Original von 1580, sondern der ersten deutschen Gesamtausgabe, die 1753/1754 in Leipzig veröffentlicht wurde. Im französischen Original fehlt jeder Hinweis auf Europa (MONTAIGNE 1965, S. 380ff.), das Zitat ist eine Beobachtung, die Mitte des 18. Jahrhunderts nahelag (GARVE 1987), die aber MONTAIGNE selbst kaum hätte machen können. "Europa" ist Ende des 16. Jahrhunderts weder eine religiöse noch eine politische noch eine kulturelle Einheit; erst die antikisierende Literatur des frühen 18. Jahrhunderts schaffte zusammen mit den Traditionen der Rechtsgeschichte den Mythos, nämlich die *historische Genealogie* von der Antike über das christliche Mittelalter bis in die Gegenwart, der ein Verfall von den Anfängen her unterstellt wurde, um die Zukunft des einheitlichen Europas begründen zu können.

Voraussetzung dafür war wesentlich eine Differenz Erfahrung, die Unterscheidung der alten und der neuen Welt, wie sie die Kupferstecher am Ende des 16. Jahrhunderts darstellen konnten (etwa DE BRY'S "Historia Americae sive Novi Orbis", 1590-1630). Erst in diesem Augenblick werden Einheitsvisionen plausibel, die dann in der Literatur auch entwickelt wurden, freilich jeweils aus nationaler oder regionaler Perspektive. An politische Einheit war nicht zu denken, schon weil die Rechtssysteme unterschiedlich waren, es keine einheitlichen Masse, keine sicheren Technologien und keine verbindlichen Hochsprachen gab. Die feudale Herrschaft war ebenso eng wie egoistisch, um wirklich so etwas wie "Europa" entstehen zu lassen. Die geographische Bezeichnung meinte den Schauplatz von immer neuen Kriegen, mit denen unberechenbare Konsequenzen verbunden waren. Nicht zufällig sprach COMENIUS vom *Labyrinth der Welt* und fand damit 1623 ein Synonym für Europas Wirklichkeit.

Was man "europäische Bildung" nennen könnte, war zu diesem Zeitpunkt eine der gemeinsamen Abstammung der intellektuellen Eliten, nicht eine Übereinstimmung in der Systementwicklung. Das gilt politisch, rechtlich und pädagogisch gleichermaßen, überall ist die Differenz grundlegend, nicht ein Streben nach Einheit. Erst die ökonomischen und technischen Veränderungen des 18. und 19. Jahrhunderts haben starke Angleichungen erzwungen, aber nur in dem Sinne, dass identische Formen des Produzierens und Wirtschaftens entwickelt wurden, die sehr unterschiedliche Folgen in den Nationalkulturen zeigten.

ALEXANDER POPE schrieb nach dem Frieden von Utrecht 1713 über "The Balance of Europe" ein berühmt gewordenes Epigramm, mit dem das Problem gut veranschaulicht wird:

"Now Europe's balanc'd, neither Side prevails;
For nothing's left in either of the Scales"
(POPE 1961, S. 466).

Der Frieden von Utrecht beendete den Spanischen Erbfolgekrieg und lässt sich als eine wesentliche Voraussetzung für die Begründung der europäischen Nationalstaaten verstehen²⁾, für jene Konflikt- und Koalitionen, die im 19. und 20. Jahrhundert Europa von einem Mythos zu einer Karikatur werden liessen. Was POPE als Frieden durch Erschöpfung vorhersagte, hatte weder Bestand noch irgendeine Auswirkung, Europa fand nie

²⁾ Der europäische Krieg um die spanische Erbfolge (1701-1714) stärkte England und Preussen, schwächte Frankreich und machte Spanien zu einer Randmacht.

eine dauerhafte Balance, weil eine stabile Einheit nicht vorausgesetzt werden konnte, aber auch nicht angestrebt wurde. In dieser Hinsicht gibt es eine ungebrochene Kontinuität von den feudalen Herrschaftssystemen zur nationalstaatlichen Republik, die ihrerseits die Differenzen noch verstärkte und ihre Gesellschaft auch zu einer *Bildungsautonomie* erheben wollte. Dafür steht das 19. Jahrhundert, der Aufbau einer nationalstaatlichen Ver- schulung, die organisatorisch wie systemisch mit hochgradigen Unterschieden erfolgte. Eine Pointe ist freilich, dass zugleich so etwas wie ein europäisches Curriculum entstehen konnte, ohne freilich "Europa" als Mythos in Rechnung zu stellen. Ich komme darauf zu- rück.

Die *nationale* Bildung lässt sich als Schlagwort schon vor der französischen Re- volution nachweisen, wie überhaupt die Emanzipation der Bildung vom konfessionellen Ueber-Ich immer in Rückbindung an die Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft gese- hen werden muss, was zuerst wohl JOHN LOCKE gegen das feudale Erziehungspatriarchat geltend gemacht hat.³⁾ Die Alternative ist aber nie eine politische Grosseinheit oder eine Bildungsganzheit gewesen, wie sie etwa COMENIUS visioniert hatte; der Bruch war ein po- litischer, nämlich die allmähliche und zugleich abrupte Ueberführung der europäischen Feudalstaaten in bürgerliche, aber nunmehr nationale Gesellschaften, die eine auf sie refe- rierende Bildung beanspruchten. In gewisser Weise wurde dadurch das Ueber-Ich ausge- tauscht, nämlich die konfessionelle durch die staatliche Aufsicht ausgewechselt, nur dass der Nationalstaat völlig andere und neuartige Entwicklungsmöglichkeiten bot.

Die *Verstaatlichung* der öffentlichen Bildung ist oft beschrieben worden (vgl. zu- letzt für Frankreich: NIQUE 1990; für Amerika: CREMIN 1988; für Deutschland: JEIS- MANN/LUNDGREEN 1987), charakteristischerweise selten in vergleichender Absicht und fast immer fixiert auf das nationalstaatliche System. Dabei ist vermutlich der *Vergleich* das In- teressante, denn er demonstriert, wie unterschiedlich wirksam eine identische Strategie sein kann. "Verstaatlichung" der Bildung heisst in allen europäischen Ländern Verschiedenes, wobei schon der *Grad* der Verstaatlichung different ist. Es entstehen buchstäblich neben- einander zentralistische, föderative und gemischte Systeme, wobei selbst "Zentralisierung" unterschiedliches heissen kann, die Konzentration des Systems auf tatsächlich *ein* Zentrum wie in Frankreich, die Interaktion von Zentrum und System wie in Preussen oder die Au- tonomie vieler Zentren mit nur schwachen Interaktionen wie in der Schweiz.

Das englische System kennt starke lokale Autoritäten des Staates bei bis 1988 eher schwacher Zentralgewalt⁴⁾, während zugleich der private Sektor *nicht* peripher wird; in Frankreich entwickelt sich eine starke Zentralgewalt, aber der private Sektor bleibt eben- falls erhalten; in Preussen/Deutschland gibt es die Interaktion von zentraler und lokaler Schulaufsicht, doch der private Sektor verschwindet fast völlig. Die Schweiz verarbeitet französische, deutsche und italienische Einflüsse, ohne sich den grossen Systemen des 19. Jahrhunderts anzugleichen. Im Gegenteil, die liberale "öffentliche Bildung" der dreissi- ger Jahre wird weitgehend durchgesetzt, ohne einer *einheitlichen* Verstaatlichung zu fol- gen. Es entsteht die "republikanische Schule", aber das heisst sehr Verschiedenes, wenn man die Schulorganisation und die kantonalen Systeme betrachtet. Ganz anders die deut-

3) Der entscheidende Gegner war ROBERT FILMER, dessen Schrift "Patriarcha" (entstanden vor 1631) noch einmal die genealogische Legitimation der Fürstenherrschaft verteidigte, bevor LOCKE 1689 die end- gültige Begründung der bürgerlichen Gesellschaft lieferte.

4) Der *Education Reform Act* von 1988 änderte das historisch gewachsene System von Grund auf, und zwar in Richtung auf Wettbewerb und Konkurrenz.

sche Entwicklung, die formal bis heute föderativ ist, faktisch aber immer mehr, besonders nach 1918, ein einheitliches System beförderte.

Offenbar spielt für diese Differenzen die Grösse eines Landes ebensowenig eine zentrale Rolle wie die Prosperität der Volkswirtschaft oder die Verteilungsroutinen in den staatlichen Haushalten. Kleine Länder wie die Schweiz bilden hochdifferente Systeme heraus, grosse Länder wie Frankreich einheitliche, aber kleine Länder wie Oesterreich bilden auch einheitliche und grosse, wie England, auch differente Systeme heraus. Die Entwicklungen folgen nationalen Traditionen, die sich selbst fortsetzen, ohne durch radikale Systemwechsel gestört zu werden. *Erfolgen* radikale Wechsel, etwa im östlichen Europa nach 1945, dann sind neue Strukturen den nationalen Traditionen nur aufgesetzt worden. Die Bundesrepublik Deutschland hatte nach 1989 keine Mühe, das östliche System abzustreifen und das westliche System, das *nicht* radikal verändert wurde, zur neuen Einheitsgrösse zu erheben.

Bildungsreformen, wie sie in den sechziger und siebziger Jahren in allen westlichen Gesellschaften versucht worden sind, demonstrieren im übrigen, dass sich das ursprüngliche System fortsetzt, indem es sich ausdehnt, auch differenziert, aber nicht radikal verändert. Die Einführung der Gesamtschule in der Bundesrepublik hatte völlig andere Effekte als die englische *comprehensive school* oder die skandinavischen Einheitsschulen. Amerikanische Versuche, Mittelpunktschulen (magnet schools) einzurichten, um die Effektivität des Bildungssystems zu verbessern (vgl. WEISS 1989), haben völlig andere Zwecksetzungen, aber auch Wirkungen als deutsche Mittelpunktschulen. Schliesslich differieren auch die Irrtümer: "Mittelpunktschulen" in Deutschland haben ganze Dorflandschaften entschult, ohne dass dies jemand gewollt oder vorhergesehen hat; aber auch liberalökonomische Versuche in England (DAVIES/ANDERSON 1992), die eigentlich Anreize für eine effektivere Bildung sein sollten, beförderten die Entschulung, weil nur gute Schulen attraktiv sind. Sofern man Eltern die Wahl freistellt, wird niemand eine "schlechte Schule" wählen, wobei ausschliesslich die öffentliche Rhetorik und somit nationalhistorischen Verstehensbildungen eine Rolle spielten, da empirisch niemand genau sagen kann, was eine gute Schule und was eine schlechte Schule "ist".

Daran lassen sich weitere Unterschiede verdeutlichen: Effektivitätserwartungen spielen dann eine Rolle, wenn die staatlichen Haushalte in eine Krise geraten und Verteilungskämpfe angesagt sind. Das geschieht volkswirtschaftlich relativ parallel, aber bildungspolitisch sehr unterschiedlich. Nur eine konservative Administration in England konnte öffentliche Schulen als ökonomische Einheit definieren und ihren Wettbewerb stimulieren, eine Labour-Regierung würde das System vermutlich auch dann wieder abschaffen, wenn es finanziell erfolgreich wäre. In Deutschland ist bislang keine konservative Regierung darauf gekommen, diese Art Bildungswettbewerb einzuführen, während es in Amerika zweimal Teil der Bush-Kampagne gewesen ist. Das hängt auch mit den grossen Unterschieden in der Akzeptanz, der öffentlichen Zufriedenheit mit der staatlichen Schule zusammen. Das amerikanische System wird als *declining industry* beschrieben (WALBERG 1984), obwohl es stark dezentralisiert, mit hoher lokaler Autonomie und starker demokratischer Kontrolle operiert, Voraussetzungen, die in der europäischen Schulkritik gerade als die *Erfolgsbedingungen* für den Wandel angesehen werden. Zugleich sind stark *dezentrale*, autonome und demokratisch kontrollierte Bildungssysteme, wie das der Schweiz, relativ hoch akzeptiert. Offenbar erzeugen zwei ähnliche Systeme ganz verschiedene Grade von Akzeptanz, je nachdem, wie sie die Erwartungen erfüllen oder nicht.

Das gilt auch für den entscheidenden Rentabilitätsfaktor (vgl. HELBERGER/PAAMIDES 1992), nämlich die schulischen Abschlüsse. Systeme mit stark steigenden Quoten der höchsten Abschlüsse, etwa die explodierende Abitursrate der Bundesrepublik, sorgen für Schulzufriedenheit, aber Systeme mit geringer wachsenden Zuwachsraten, wie etwa die Schweiz, sorgen auch für Schulzufriedenheit; Systeme mit der Tendenz zur Nichtselektion, also der Verteilung eines Abschlusses für alle, wie etwa in Japan oder ansatzweise auch in Frankreich, verschärfen Stressfaktoren und gefährden die eigene Akzeptanz. Zugleich entsteht nirgendwo die richtige Mittellage, also das beste System mit der optimalen Verteilung. Der reformpädagogische Traum, man könne unabhängig von den nationalen Traditionen das *eine beste* System erzeugen (TYACK 1974; GLENN 1988), hat sich nie verwirklichen lassen. Alle reformpädagogischen Beispiele sind nicht zufällig Inseln, die *andere* Bedingungen hatten, als die durchschnittliche und eben an nationale Vorgaben gebundene Verschulung sie vorfindet.

Auf der anderen Seite entsteht *mit* der Verschulung so etwas wie ein europäisches Curriculum, nämlich die *didaktische* Definition der Schule, die weit mehr übereinstimmt, als es die nationalstaatlichen Schulorganisationen ahnen lässt. Diese Einheit im Hintergrund entwickelt sich aus der europäischen Wissenschaftskultur, die ich in einem zweiten Schritt betrachten werde.

2. Internationale Wissenschaft

Es ist selten darauf hingewiesen worden, dass sich der Aufbau der nationalstaatlichen Verschulung im 19. Jahrhundert durchaus in einem europäischen Austausch vollzogen hat. Die Schuladministrationen hatten grösstes Interesse, voneinander zu lernen, schon um die Fehler zu vermeiden, die die anderen gemacht hatten. Aber mehr noch war die Unsicherheitslücke zu füllen, *wie* - mit welchen didaktischen und methodischen Konzepten - die Verschulung vollzogen werden sollte. Das war der Hauptgrund, warum das preussische Unterrichtsministerium seine pädagogischen Eleven nach Burgdorf und Yverdon entsandte, um bei PESTALOZZI die neue Methode zu erlernen (OELKERS 1990).

Entscheidend war dabei der *Lernprozess*, nicht die Kopie der pestalozzischen Entwürfe, die sich rasch als untauglich herausstellten. Aber das Scheitern der Methode zwang zu einem differenten Lernen bei vergleichbaren Effekten. Die Alphabetisierung der Gesellschaft und ihre Literalisierung auf breiter Fläche gelang überall in etwa gleich, und auch die daran anschliessenden Differenzierungsprozesse der Volksschule zeigten ein hohes Mass an Übereinstimmung in den Lernmethoden und in der Kanonisierung der Didaktik. Das System wurde lernfähig, *indem* es Lernen organisierte, aber der Umkreis des Lernens war alles andere als beliebig. Die *Fachdidaktik*, also die kanonische und methodische Organisation der Lehrfächer, wurde zum Kern der Schule, und *dieser* Lernprozess differierte zwischen den nationalen Systemen nur schwach, einfach weil die Voraussetzung einheitlich war, die Entwicklung der Wissenschaften und die allmähliche Verdrängung des scholastischen oder religiösen Kanons.

Was die Schule im 19. Jahrhundert veränderte, war gleichbedeutend mit einem radikalen Wandel des Lehrplanes, der seine Bezüge zur Lebenspraxis verlor und an die abstrakten Wissenschaften angeschlossen wurde. Das ist schon früh *beklagt* worden, nicht zuletzt von PESTALOZZI, aber es vollzog sich unaufhaltsam. Trotz aller Kritik an der lebensfernen, der abstrakten und darum kinderfeindlichen Schule entwickelte sich der Lehrplan

aus den Vorgaben der Fachdidaktik heraus zu einem immer stärker wissenschaftsbezogenen Curriculum, das sowohl die religiöse Dogmatik als auch die praktische Sittlichkeit *nicht* mehr als Lerngegenstand definieren konnte.

Diese Prozess ist ebenso grundlegend wie die Verstaatlichung der Schule, aber das wissenschaftliche Curriculum ist weitaus weniger gefährdet als das staatliche Schulmonopol, obwohl es weitaus mehr angegriffen wird. Aber es kann durchaus verschiedene Organisationsformen der Schule geben, es kann private Konkurrenz zugelassen und das staatliche Monopol gebrochen werden (was im übrigen noch nirgends geschehen ist), während die Bestimmung der didaktischen *Inhalte* einer öffentlichen Schule offenbar nicht beliebig an den Tatsachen der Wissenschaftskultur vorbei argumentieren kann.

Das entspricht dem Ursprung der öffentlichen Bildung, die in den Lehrplänen Mitte des 18. Jahrhunderts immer als Vorbereitung auf die Wissenschaftskultur begriffen wurde (OELKERS 1992, Einl.). Die neue Lernerfahrung der Naturwissenschaften war die historische Voraussetzung, auch das schulische Lernen radikal umzustellen (OELKERS 1992a), mit bis heute umstrittenen Effekten, denkt man an die experimentelle Methode der Wissenschaften und die Dogmatik der Schulfächer, so jedoch, dass der Wissenschaftsbezug grundlegend wurde. Es gibt kein Curriculum einer öffentlichen oder privaten Schule, das sich unabhängig von diesem Bezug definieren könnte. Wo das versucht wird, etwa in den Schulen von Bibelsekten, da tritt nicht zufällig sofort ein didaktischer Konflikt auf, der in Wirklichkeit ein Wahrheitskonflikt ist: Wie kann die Darwinsche Lehre, die der christlichen Schöpfungs idee widerspricht, ausgeschlossen werden, wenn die moderne Biologie sie im Kern bestätigt? Und wie kann dieser Ausschluss verantwortet werden, wenn damit die Verstehensprozesse von Lernenden radikal beschnitten werden, ohne sich auf längere Sicht vermeiden zu lassen?

Der Konflikt ist der zwischen Glauben und Wissen, und es ist charakteristisch für die modernen Lehrpläne, dass sie sich für die *Wissensdidaktik* haben entscheiden müssen. Anders wäre eine öffentliche Schule in staatlicher Trägerschaft nicht zu verwirklichen gewesen, wenn man nur daran denkt, wie heftig JEREMIAS GOTTHELF eben diese gottlose Schule noch zur Pestalozzi-Feier 1848 bekämpft hat. Eine Schule der öffentlichen Bildung kann im Kern nur eine Wissenschaftsschule sein, weil einzig die Wissenschaften hinreichend neutrales Wissen liefern, das nicht sofort religiös dekodiert werden kann. Darum sind die Alternativen bis heute nur Sekten geworden oder aber Anpassungen an diesen Lehrplan. Auch die Steiner-Schulen vermitteln Wissenschaften, obwohl die Anthroposophie sich als esoterische Alternative dazu definiert.

Dieser didaktische Prozess vollzieht sich europaweit weitgehend identisch, zeitlich unterschieden, auch nicht in Nachahmung eines Urmodells, so jedoch, dass um 1900 eine Physikstunde in Turku, in Lyon und in Basel weitgehend identisch ablaufen konnte. Das ist freilich der Effekt der Verschulung, nicht eine Folge der verborgenen europäischen Einheit. Der Mythos "Europa" spielte dabei keine Rolle, denn weder die Absicht der staatlichen Träger noch die Interessen der Abnehmer sind jemals darauf eingestellt worden. Europäische Bildung, betrachtet man sie als System, ist eine Folge der Verschulung, nicht eine kulturelle Größe, auf die man sich unabhängig davon beziehen könnte.

Schulen beziehen sich nicht ausschliesslich auf die Wissenschaftskultur des 18. und 19. Jahrhunderts, sie haben Referenzen in der nationalen Literatur, der Bildungssprache des Bürgertums und auch in pragmatischen oder ästhetischen Aufgaben. Aber nur die

Wissenschaftskultur schafft *internationale* Beziehungen, nämlich Wissenssysteme, die sich unabhängig von lokalen oder nationalen Traditionen zwingend durchsetzen. Die Mechanik der Physik mag nur deswegen entstanden sein, dass die Royal Society in London ein liberales Diskussionsklima beförderte, in dem radikale Abweichungen von der aristotelischen Physik entwickelt werden konnten. Aber das Resultat, NEWTONS Theorie, löste sich von dieser Bedingung und erzwang einen Wissenswandel *gegen* alle nationalen Traditionen. Auch DARWINS Lehre hat sicher die englische Universitätskultur zur Voraussetzung, aber die Theorie ist daran weder gebunden noch löst sie sich mit dieser Kultur auf. Sie verselbstständigt sich und kann nur darum überhaupt Objekt didaktischer Adaptionen werden, die mehr sind als Abbildungen dogmatischer Lehrsätze.

Wenn es eine Revolution der Schule gegeben hat, dann liegt sie hier: Die Schule kann in einer offenen Lernkultur mit revisionsfähig gewordenem Wissen keine geschlossene Welt vermitteln, und es gehört nur zur Paradoxie des Erziehungsdenkens, dass bis heute viele Reformpädagogen genau dies wollen. Aber der Wissenschaftsbezug ist auch dann unhintergebar, wenn Schulen ihn hinauszögern oder alternativ gestalten wollen. Hier liegt aber schon wieder eine nationalstaatliche Differenz, denn auch die Alternativen sind nie einheitlich rezipiert worden. Der relativ starken reformpädagogischen Kritik in Deutschland steht schon in Frankreich kein gleich wirksames Äquivalent gegenüber. Aber auch in Deutschland durchbricht die "kindorientierte Schule" keineswegs das Wissenschaftsmonopol, wie ja auch weder MARIA MONTESSORI noch MARTIN WAGENSCHNEIDER je behauptet haben, die Veränderung der *Methode* des Lernens hätte mit einer radikal antididaktischen, Orientierung der Schule zu tun. Was sollte auch an die Stelle der Wissenschaften treten? Das Problem ist immer nur, wie man sie vermittelt, also welche didaktische Organisation für welches Lebensalter die günstigste ist. Selbst radikale Kritiker der Mittelschichtkultur oder des Eurozentrismus in den Lehrplänen kommen letztlich nicht darum herum, auf fachdidaktische Einheiten zurückzugreifen, wenn überhaupt ein verbindliches Curriculum mit starken Bildungsansprüchen formuliert werden soll. Alle Alternativen dazu wären gleichbedeutend mit dem Rückfall in nationale oder lokale Hochkulturen, also das, was die Verschulung des 19. Jahrhunderts gerade zurückgedrängt hat.

Auf diese Weise entsteht freilich keine *europäische Bildung*, und neuartige Entwürfe eines europäischen Curriculums (MCLEAN 1990) demonstrieren nur die Verlegenheit: Man kann den Bezug auf die Wissenschaftskultur didaktisch vereinheitlichen, also in Turku, Lyon und Basel jeweils die gleiche Physikstunde durchführen, aber das wäre die Karikatur der europäischen Bildung, nicht diese selbst. Andererseits hat es eine solche Bildung auch in den günstigen Epochen der Renaissance oder des Barock nie wirklich gegeben, wenn darunter mehr verstanden werden soll als Optionen und Lernchancen, die sich aus der tatsächlich gemeinsamen lateinischen Kirchentradition heraus ergeben haben. Auf dieses Problem gehe ich abschliessend ein, es ist gleichbedeutend mit der Frage, ob der europäische Prozess der ökonomischen Konzentration und der politischen Kooperation zu einem gemeinsamen Bildungsmarkt zwingt oder ob dieser Markt nicht vielleicht doch besser vermieden werden sollte, wenn Bildung nicht mit *Verschulung* gleichgesetzt werden kann.

3. *Europäische Bildung?*

Die antiken und mittelalterlichen Traditionen sind in allen Nationalliteraturen Europas leicht nachweisbar, insbesondere im Hinblick auf ihre Transformationen im christli-

chen Glauben. Auch der Ausgangspunkt der europäischen Universitätsgeschichte, der Übergang von Scholastik in Humanismus, ist weitgehend identisch. Aber nicht zufällig ist schon die moderne Pädagogik die Folge einer Differenz, sie entsteht aus der Reformation heraus, hat starke pietistische Quellen und löst sich bis heute nicht von dem protestantischen Grundverständnis der menschlichen Person und ihrer transzendentalen Autonomie. Diese Theorieentwicklung ist in katholischen Kulturen erheblich schwächer, während zugleich zentralistische Formen der Bildungsorganisation hier stärker sind. Aber es mag in dem Sinne eine europäische Bildung gegeben haben, als sich die Autonomie der Nationalliteraturen aus der gleichen Abhängigkeit heraus vollzieht. Ueberdies sind die grossen Epochen der Literatur und Kunst weitgehend zur gleichen Zeit und mit ähnlichen Stilmitteln oder Stilbrüchen vollzogen worden. Renaissance oder Romantik sind so zugleich hochdifferente *und* identische Erfahrungen, die nicht wesentlich früher und nicht später hätten stattfinden können.

Doch es gibt keine prästabilisierte Einheit, genannt "europäische Bildung", die überall gleich oder auch nur ähnlich vollzogen wurde. Vielmehr ist Lernen nur möglich gewesen, weil die Unterschiede so gross waren. GOETHE beklagte sich in den venetianischen Epigrammen, dass Europa ihm nichts gegeben habe, einfach weil die Resonanzräume ganz unterschiedlich beschaffen seien: Deutschland ahme ihn bloss nach, Frankreich lese ihn, England empfinde ihn freundlich, aber was bringe das alles, wenn die Chinesen anfangen, Werther und Lotte auf Glas zu malen? (HA 1/S. 179).

Wenn es einen europäischen Kulturraum gibt, dann ist für ihn das Gegenteil einer *einheitlichen* Bildung zutreffend. Die Einheit ist paradox, sie entsteht aus Differenzen, die bis heute sich ebenso abstossen wie anziehen, wobei es selbst nationale Unterschiede für diese Attraktionen gibt. Wie kann da eine Bildungsnorm entstehen? Aber muss nicht eine solche Norm entstehen, wenn ein gemeinsamer Bildungsmarkt entwickelt werden soll? Diese Frage ist zumindest im Blick auf die Organisationsentwicklung von hoher Relevanz, auch wenn sie politisch in auffälliger Weise uniform, nämlich von allen europäischen Regierungen gleich, beschwichtigt wird. Aber man kann die europäische Bildung nur dann organisieren, wenn man das Tabu der Nichtvergleichbarkeit bricht. Dafür spricht der gemeinsame Ausgangspunkt, nämlich die Konzentration der Lehrpläne auf die Wissenskulturskultur; sollte man dann nicht wirklich einem europäischen Curriculum das Wort reden, wenn man nicht von der Hand weisen kann, dass Physik zwischen Bonn und Paris keinen Unterschied macht?

Die bisherige bildungspolitische Diskussion geht so weit nicht, aber sie betont eine entscheidende Voraussetzung für diesen Schritt, nämlich die gegenseitige Anerkennung der Bildungs*abschlüsse*. Träte die Schweiz der EG bei, dann müssten alle Abschlüsse auf gleichem Organisationsniveau anerkannt werden, obwohl zur gleichen Zeit klar ist, dass das Niveau der schweizerischen Maturität weder vom deutschen Abitur noch vom französischen Baccalauréat erreicht wird. Der Witz ist, dass es darauf nicht ankommen *soll*. Die Universität Basel hätte dann keine Chancen, französischen oder deutschen Absolventen den Zugang zu verweigern, wie umgekehrt ein schweizerisches Erstsemester, das im Ausland mit dem Studium beginnen würde, mit dem dort gegebenen Niveau zufrieden sein müsste.

Wer die Abschlüsse wechselseitig ohne Inhaltskontrollen anerkennt, erzwingt eine Nivellierung nach unten. Die schweizerische Maturität wird sich kaum sehr lange auf dem

heutigen Stand halten lassen, wenn nach EG-Beitritt alle übrigen Bildungssysteme *weniger* verlangen; die Angleichung wird nicht nach *oben* erfolgen, schon weil die Quantitäten nicht übereinstimmen. Aber es ist zugleich eine Illusion, dass nur die Abschlüsse betroffen sind, wenn zugleich der Arbeitsmarkt liberalisiert und die Bildungssysteme geöffnet werden.

Wenn man in Basel das Gymnasium besucht, aber zugleich in unmittelbarer Nachbarschaft einen vergleichbaren Abschluss machen kann, ohne einen allzugrossen Aufwand in Kauf zu nehmen, dann *wird* das bisherige Maturitätsprofil unter Druck geraten, sofern der EG-Bildungsmarkt die völlige Anerkennung aller Abschlüsse garantiert. Es wird einen Wettbewerb geben, der so in keiner bildungspolitischen EG-Norm vorgesehen war, und damit konkurrieren teure und billige Anbieter um eine Ware "Bildung", die sich entweder nicht vergleichbar halten lässt oder aber die normiert werden muss. Nur mit Normen kann man garantieren, dass zwischen Basel, Freiburg (Breisgau) und Strassburg ein bestimmter Schulabschluss nicht nur den Namen miteinander gemein hat. Nur dann können identische *Anschlüsse*, etwa auf dem Arbeitsmarkt geschaffen werden, so wie bereits heute die Berufsausbildung über Normen - "Schlüsselqualifikationen" - vollzogen wird. Anders lässt sich nicht garantieren, was einen Markt doch letztlich auszeichnen muss, dass der Wettbewerb um *dasselbe* Produkt geht oder wenigstens in derselben Sparte stattfindet und sich nur der Preis und der Gewinn unterscheiden.

Der Einwand in bildungspolitischen Diskussionen ist immer, dass die nationalen Systeme zu stark und zu unterschiedlich seien, um sich derart normieren zu lassen, ein im übrigen interessanter Selbstwiderspruch in der zugleich propagierten Idee einer "europäischen Bildung". Der Einwand mag zutreffen, aber das Gegenteil könnte auch eintreten, nämlich ein Normierungszwang, der aus der politischen Oeffnung der Systeme entsteht. Man muss nur an systemfremde Grössen wie den europäischen Gerichtshof denken, der mit interessanten Fällen zu tun haben wird, sobald sich trotz unterschiedlicher Qualifikation gleiche Anstellungsbedingungen aufgrund formaler Wechselseitigkeit der Abschlüsse ergeben haben. Die Fiktion des Abiturs ist in Deutschland vermutlich heute schon justiziabel, was erst passiert, wenn höchst unterschiedliche Standards zu gleichen Berechtigungen führen? Längerfristig wird sich das nur durch Normierungen ausgleichen lassen, ähnlich wie bereits heute die Schnittbreite von Rasenmähern und die Stachellänge beim Stacheldraht normiert werden (Der Spiegel Nr. 40 v. 28. September 1992, S. 191).

Ein solches System sollte man europäische Verschulung, aber nicht europäische *Bildung* nennen, weil damit gerade nicht eine Normierung, sondern sehr eigenständige Unterschiede verbunden waren und sind. Wenn der EG-Bildungsmarkt tatsächlich als administrative Einheit entsteht, dann wäre er die *Karikatur* der europäischen Bildung, die nie normiert, nie uniform und nie anders als individuell gewesen ist. Aber das Problem entsteht auch nicht aus der Kultur, sondern aus der Schule, und das macht den Unterschied.

MONTAIGNE hatte einen Rat, was in unsicheren, aber offenbar unvermeidbaren Situationen zu tun sei. Der Rat ist kein Orakel und lässt doch seine Bedeutung offen: Wenn jede Sache, die zur Wahl steht, mit Nachteilen verbunden ist und man keinen deutlichen Vorteil sieht, kann man das Risiko nur dadurch mindern, dass man den "geraden Weg" ergreift, weil wir *nicht* wissen, "welches der kürzeste ist" (MONTAIGNE 1992, S. 203). Nach Europa mag bildungsorganisatorisch vielleicht mehr ein kurzer als ein gerader Weg führen.

Literatur

- CREMIN, L.: American Education: The Metropolic Experience, 1876-1980. New York: Harper & Row 1988.
- Das vierte Buch Von der neuen Welt... Repr. Nachdr. Dortmund 1977. (Orig. 1594)
- DAVIES, B./ANDERSON, L.: Opting for Self-Management. The Early Experience of Grant-Maintained Schools. London/New York: Routledge 1992.
- GARVE, Chr.: Ueber die Moden. Hrsg. v. TH. PITTRUF. Frankfurt 1987. (= Originalausgabe 1792)
- GLENN, C.L.: The Myth of the Common School. Amherst: University of Massachussetts Press 1988.
- GOETHE, J.W.v.: Werke, Hamburger Ausgabe, Bd. 1: Gedichte und Epen I. Hrsg. v. E. TRUNZ. 12. neu bearb. Aufl. 1981 München
- HELBERGER, CHR./PALAMIDIS, H.: Die Nachfrage nach Bildung. Theorien und empirische Ergebnisse. Berlin 1992. (= Sozialwissenschaftliche Schriften, Heft 17)
- JEISMANN, K.-E./LUNDGREEN, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987.
- LOMBARD, A.: Un mythe dans la poésie et dans l'art: l'évènement d'Europe. Neuchâtel 1946.
- MCLEAN, M.: Britain and a Single Market Europe. Prospects for a Common School Curriculum. London: Kogan Page/Institute of Education, University of London 1990.
- MONTAIGNE, M.de: Essais. Livre Premier. Ed. par P. MICHEL. Préface d'André Gide. Paris: Editions Gallimard 1965.
- MONTAIGNE, M.de: Essais (Versuche) nebst des Verfassers Leben nach der Ausgabe von Pierre Coste ins Deutsche übersetzt von J.D. TIETZ. Erster Theil. Zürich 1992. (Erste Ausgabe 1753)
- NIQUE, Chr.: Comment l'Ecole devint une affaire de l'Etat (1815-1840). Ligugé, Poitiers: Editions Nathan 1990.
- OELKERS, J.: Der Pädagoge als Reformier. Pestalozzi in Deutschland 1800-1830. Ms. Bern 1990.
- OELKERS, J. (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Oeffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim/Basel 1992. (= Beiheft 28 der Zeitschrift für Pädagogik)
- OELKERS, J.: Aufklärung als Lernprozess. Vorlesung an der Universität Bern im Sommersemester 1992. Ms. Bern 1992a.
- POPE, A.: Poetical Works. Ed. by A.W. WARD. London/New York: Macmillan, St. Martin's Press 1961. (Erste Ausg. 1869).
- RANKE-GRAVES, R.v. Die weisse Göttin. Sprache des Mythos. Uebers. v. TH. LINDQUIST. Berlin 1981. (amerik. Orig. 1946)
- RANKE-GRAVES, R.v.: Griechische Mythologie. Quellen und Deutung. Uebers. v. H. SEINFELD. Reinbek b. Hamburg 1984.
- TYACK, D.B.: The One Best System: A History of American Urban Education. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1974.
- WALBERG, H.J.: Improving the Productivity of America's Schools. In: Educational Leadership (May 1984), S. 19-30.
- WEISS, M.: Zum Konzept der Magnet-Schule in den U.S.A. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung 6 (1989), S. 3-28.

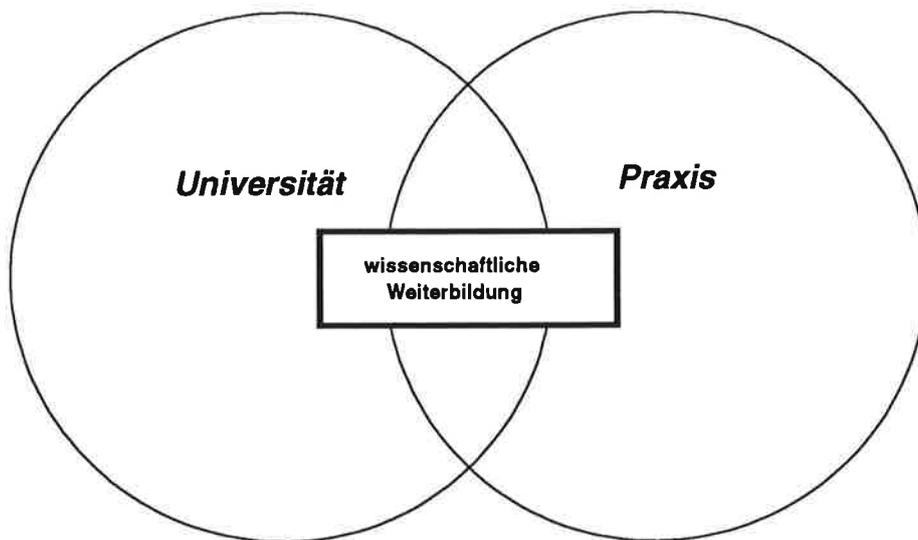
Muss und kann wissenschaftliche Weiterbildung praxis-relevant werden ?

Wissenschaftliche Weiterbildung als Schnittstelle zwischen Universität und Praxis - Einleitung zum Workshop A

Andreas Fischer, Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern (Moderator)

"Von der Praxis - für die Praxis" ist eine in der Weiterbildung verbreitete Maxime. Kann, darf oder soll sie auch für die wissenschaftliche Weiterbildung gelten ? Diese Frage steht am Ausgangspunkt dieses Workshops. Stellt man sie verschiedenen Akteuren im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, z.B. Vertretern oder Vertreterinnen der Universität, der Arbeitgeber-, der Arbeitnehmer-, der Berufs- und Fachverbände, des Staates, der Weiterbildungsstellen oder den Lehrkräften und TeilnehmerInnen selber, wird man bestimmt sehr unterschiedliche Antworten erhalten. Damit ist auch das Spannungsfeld skizziert, in welchem die Weiterbildung ihre Aktivitäten entfaltet.

Die TeilnehmerInnen an diesem Workshop repräsentieren den Blickwinkel der Universität, der universitären Weiterbildungsstellen und der in den Veranstaltungen engagierten Lehrkräfte. Aus dieser Sicht lässt sich die wissenschaftliche Weiterbildung in einem vereinfachten Schaubild wie folgt als eine der verschiedenen Schnittstellen zwischen Universität und ausseruniversitärer Praxis darstellen:



Man kann das Verhältnis zwischen Universität und Praxis im Fall der Weiterbildung auch als eines zwischen Anbieter und Nachfrager bezeichnen. Mit der Weiterbildung begibt sich die Universität auf den äusserst heterogenen und unübersichtlichen Markt der beruflichen Fort- und Weiterbildung und der Erwachsenenbildung allgemein. Sie steht, auf eine ganz andere Weise als mit der universitären Grundausbildung, in Konkurrenz mit andern Anbietern und muss ihre Veranstaltungen, auch wenn sie teilweise subventioniert sind, verkaufen. So wird denn eine geplante Weiterbildungsveranstaltung gewissermassen zu einem Verhandlungsgegenstand mit der Abnehmerseite (z.B. Vertretern der Arbeitgeber, der Berufsverbände etc.), mindestens aber ist eine Abklärung nötig, ob denn überhaupt ein Bedarf nach diesem Angebot besteht. Dies setzt eine gewisse Praxisnähe voraus und ist für die Universität oft eine eher ungewohnte Situation, die an ihr Selbstverständnis rührt und auch zu Befürchtungen Anlass gibt: Wie weit kann den Wünschen der Praxis nachgegeben werden, ohne dass die Unabhängigkeit der Universität und die wissenschaftliche Qualität gefährdet ist? Für die universitären Weiterbildungseinrichtungen stellt aber der Kontakt zur Abnehmerseite eine zentrale Aufgabe und eine Voraussetzung für erfolgreiche Angebotsprogramme dar.

Der Transfer von Wissen und Fertigkeiten läuft nicht nur in einer Richtung von der Universität zur Praxis, sondern es findet im Rahmen der Weiterbildung meist ein Austausch statt, der wiederum für die universitäre Lehre und Forschung befruchtend sein kann, z.B. für ein Überdenken der Curricula der universitären Grundausbildung oder im Sinne eines Frühwarnsystems für kommenden Bildungsbedarf. Das Spannungsverhältnis zwischen der Universität und der Praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist im Interesse beider Seiten aufrechtzuerhalten. Das richtige Verhältnis zueinander zu finden und zu halten ist allerdings für die Universität wie für die Arbeitswelt eine anspruchsvolle Aufgabe, die jeweils für ein einzelnes Projekt oder Programm neu angegangen werden muss. Die damit verbundenen Probleme etwas näher auszuleuchten und vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Erfahrungen zu diskutieren wird eine der Hauptaufgaben dieses Workshops sein.

Aus der übergeordneten Frage "Muss und kann wissenschaftliche Weiterbildung praxisrelevant werden ?" lässt sich sehr leicht eine vielfältige Palette weiterführender Fragen zusammenstellen. Ich versuche den Themenbereich für den Einstieg und auch als Referenzrahmen für die spätere Diskussion der einzelnen Exposé's etwas zu strukturieren, indem ich die Fragen auf vier Blöcke verteile, die das komplexe Thema aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchten:

- 1) Wie weit soll wissenschaftliche Weiterbildung praxisrelevant sein ? Welche Rolle spielt die Marktsituation (Marketing des WB-Angebotes, Angebots- oder Nachfrageorientierung) ? Welcher Einfluss der Praxis via wissenschaftliche Weiterbildung auf die Universität ist erkennbar ? Wie wird dies wahrgenommen ?

- 2) Wieweit ist die Universität überhaupt in der Lage, auf die Wünsche nach Praxisrelevanz einzutreten (z.B. Dialogbereitschaft, Teilnehmerorientierung, didaktische Qualifikation der Lehrkräfte, teilnehmeradäquate Methoden) ? Welches sind ernsthafte Hindernisse (ist z.B. die wissenschaftliche Autonomie gefährdet ?) ? Gibt es Wege, die Hemmnisse zu überwinden ? Welches sind Vorteile der Universität (z.B. gegenüber andern WB-Anbietern) ?

- 3) Wie wirkt sich die Praxisorientierung auf das didaktische Arrangement (Ziele, Inhalte, Methoden) in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus ? Wie stark unterscheidet sich z.B. die wissenschaftliche Weiterbildung in bezug auf den Inhalt vom universitären Grundstudium ?
- 4) Welche Kooperationsformen Universität-Praxis in den verschiedenen Phasen des Planungs- und Realisierungsprozesses der universitären Weiterbildung (Ideenfindung, Konzepterarbeitung, Veranstaltungsplanung, Durchführung, Evaluation) haben sich bewährt ? Gibt es Unterschiede zwischen Fachrichtungen, zwischen Ländern ?

Diese Fragen werden in den folgenden Tagen wohl nicht alle beantwortet werden können. Sie sollen aber einerseits auf das Thema einstimmen im Sinne einer Eintretensdebatte, andererseits die Diskussion der Referate begleiten und damit dazu beitragen, dass auch dieser Workshop praxisrelevant wird !

**CONTINUING HIGHER EDUCATION BETWEEN
ACADEMIC AUTONOMY AND PRACTICE**

paper presented at the symposium on professional division of labour and academic
continuing education
University of Bern, Switzerland, 14-16 october 1992

Egbert de Weert

Center for
Higher Education
Policy Studies

University of Twente
P.O. Box 217
7500 AE Enschede
The Netherlands
Phone (..)31.53.893263
Telefax (..)31.53.340392

Continuing higher education in the Netherlands consists of two main forms, namely post-academic courses and postgraduate vocational programs. Both forms have a different history but have in common that they are practice-oriented and are based on a market-type system of funding.

Current structural developments in the Netherlands will be reviewed. The potential for interdisciplinary perspectives, the concern of quality and linkages with graduate schools challenge the institutions to connect scientific knowledge and professional practice. Finally, it will be argued that the theory-practice dimension cuts through the conventional distinction made between regular and continuing higher education.

Introduction

The belief that the regular pattern of higher education is capable of preparing graduates for their work during a lifetime is in the light of present insights quite outdated. The ever-increasing demands of industry and other sectors for new skills and enhanced professional expertise make it necessary for the workforce to update their knowledge and skills.

Both national and international governmental bodies have recognised the importance of continuing education and demand a much greater commitment of higher education institutions to this type of education. On the international level the OECD devotes much attention to the importance of continuing education for the future (OECD, 1992). The European Commission (1991) quite explicitly concludes in the Memorandum on higher education in the European Community that a much greater involvement of higher education in continuing education is needed and that a new balance between initial and continuing education becomes an absolute requirement for the future. The document concludes that the promotion of continuing education in the higher education sector requires new structures at institutional level, new national structures and policies and an impetus from the Community with regard to the exchange of experience and transnational cooperation.

This paper explores the role particularly of universities in providing continuing education. First, the structural development of academic continuing education in the Netherlands will briefly be reviewed followed by a section on the demand for continuing higher education.

In the next section the paper examines in particular to what extent practice-oriented education and academic autonomy can be considered as contrasts. Rather than starting from a sociology of knowledge approach, the issue will be discussed on the basis of actual developments which show that practical demands and theoretical knowledge are not incompatible and can benefit from each other.

Patterns of continuing higher education

The question what precisely the role of higher education is in providing practice-oriented continuing higher education leads to special problems which cannot be solved

easily. Firstly, what is understood by the general term continuing education? Secondly, how are the limits to be determined and should these be drawn?

Rather than dealing with these questions which are often extensively elaborated on in the literature, this paper concentrates on continuing higher education as far as it comprises all activities for graduates who have completed their initial full-time degrees and who are practice-oriented. It excludes the current trend that courses are offered as part of a regular program and made available on a non-credit basis for the general public as well as courses provided by the Open University. In the Dutch context the term post-initial higher education is very commonly used. Two main forms can be distinguished which have a different historical background.

Post-academic courses

Post-academic courses are distinguished from post-graduate education in the sense that the courses are designed primarily for those who have finished their academic education and have some years vocational experience. Their purpose is to improve the functioning in professional practice. The term post-experience higher education is also frequently used (De Weert, 1982).

Although post-academic education exists quite some time mainly for specific professionals (mainly for the medical and engineering professions), universities have since 1977 a legal obligation to provide post-academic courses on a large scale.

In order to accomplish this task, universities were encouraged to establish public intermediary bodies on a national level in which universities and other professional organisations can participate. The goal of these bodies, as a rule organised on the basis of individual disciplines or groups of disciplines, was to offer courses for graduates in the disciplines concerned. Course-content was primarily determined by what universities could or wished to offer or on the basis of a presumed need.

From the very beginning these bodies have been subsidised by the Dutch Ministry of Education and Science. However, the minister's responsibility for the development of post-academic courses is limited to the provision of start-up grants. In the long run these courses should structurally be financed on a self-supporting basis, that is the costs should be completely covered by the participants or their employers. One basic argument is, that post-academic courses are targeted on specific professions or occupational fields, placing participants in a better position and providing them with the additional skills required by their employers. In 1989 the legal basis of the national intermediary bodies has been abolished. Since then it is left to the actors involved to either stop the activities or privatise their activities.

At present 15 intermediary bodies or foundations of post-academic education function on a national level. Most of the courses in engineering, management and agriculture are subsumed under a national body that takes the responsibility for the course. Courses are organised on the basis of payments to teaching staff. In other fields various combinations occur, ranging from separate units on the institutional level to incidental arrangements on the faculty level.

Postgraduate vocational education

Postgraduate vocational education involves one-year or two-year programs, either full-time or part-time, which prepare graduates for professional practice. These courses are provided by universities in collaboration with potential employers who obviously support in funding.

The emergence of postgraduate vocational education came about as a result of government policy in the early 80s to reduce the formal reduction of virtually all university programs to four years. This structural reform intended to create a two-tier structure which enables students to continue their studies on a postgraduate level. Apart from research-based education leading to the doctorate, medical and teacher training courses, specialised professional courses in various disciplines have been developed with a maximum of two years.

From the very beginning the debate concentrated on whether these postgraduate programs should be financed by government or the private sector. Government takes the position that this type of education should be completely self-supporting, that is the beneficiaries and not the government should bear the full costs involved. This market-type system of funding will ensure that higher education meets the needs of the economy in a direct way. To date, the government has provided grants within a limited time-scale aimed at covering the initial development costs of a program. In order to be eligible for a grant, it has to be shown that the program is viable in terms of employers' support and will become financially autonomous.

Recently, the government has announced that no grants will be awarded anymore after 1992 as all the programs are supposed to be self-supporting.

The two-year full-time vocational programs differ from post-academic courses in that it aims to improve substantially the career prospects of the participants, whereas postgraduate courses to a lesser extent can fulfill this purpose as it is meant for those who are fully employed and take for example one day a week off. Both forms have in common that the consumers themselves are responsible for funding.

Government's policy is limited to the removal of financial and administrative obstacles which deter institutions from an engagement in post-initial higher education and the creation of facilities for faculties to become involved in this type of education, such as in the sphere of salaries, personnel development, and the like. There exists no masterplan nor a specific government policy as this may result in unnecessary bureaucratisation impeding further developments (Ministerie, 1986).

This role of the government towards post-initial higher education can be considered in the context of a new steering conception of higher education which has been developed in the second half of the 1980s. According to this conception government intends to step back and to increase the autonomy of the higher education institutions. Through a new government strategy, often called a 'facilitative policy', government claims to facilitate the adaptive power and flexibility of the institutions to respond to the rapidly changing demands of modern society (Van Vught, 1991). Interference limited to create facilities and remove barriers to post-initial education fits this strategy better than to pursue explicit policies.

The demand for post-initial higher education

As post-initial education is situated in the interface of education and work experience, it must gear to various employment needs. The question arises how the different needs and purchasing capacities are to be determined. What is the influence of consumers in defining the course content and organisation? Should post-initial education involve a shift in power to customers? What role do the different actors play?

In general experience shows that there is a weak supply-demand articulation as far as continuing education in the public education sector is concerned (CHEPS, 1992). Several providers of courses have undertaken market research in order to find what kind of courses are needed. Besides the fact that the potential target group finds it difficult to express its needs, the question arises what an expression of need means in terms of subsequent actual behaviour by signing up for a course. Experiments from economic psychology learn that market research is not necessary for developing a product (Van Veldhoven, 1982).

A general complaint is that employers often have a short time perspective concentrated on immediate needs through short periods of highly specific training. A longer-range and strategic planning with regard to human capital investment is lacking.

If there is a weak demand-articulation the question arises whether institutions have the expertise to identify the needs.

Generally it is believed that the provision of post-initial education is an entrepreneurial activity involving rather uncertain rewards and fierce competition. The development of such an activity depends on the extent to which courses are focussed on a particular target group. Weber (1988), for example, distinguishes between two types of groups:

- the profession-oriented type
- the function-oriented type.

The first type is a clearly defined target group. Sociologically, the term 'professional' commonly refers to members of an organised occupation with exclusive rights to perform certain kinds of work, which controls access to and training for professional practice, as well as evaluation of competent performance (medical doctors, engineers to some extent). The function-oriented type is much less clearly defined and rather diffuse. There is often little continuity between the initial education and the requirements of the actual occupation.

In current practice the common way to trace the demand for courses is by encouraging a dialogue between institutions and employers, by creating networks in specific areas and by intensifying collaboration between faculties and their industrial colleagues. Moreover, some bodies organising post-academic courses have brought together employers and institutions of higher education into an active consortium in order to identify the needs.

As far as post-academic courses are concerned, the total number of courses in the Netherlands in 1990 was 393 of which technical sciences (74 courses), management (58) and social sciences (56) account for 48% of all courses. The number of participants is the highest in economics, technical sciences and health sciences with a

general mean of 15-20 people per course. The lowest participation rate shows humanities and natural sciences. (B&A group, 1992). Research in Germany confirms that natural scientists do not make use of the provisions of continuing education at university level (Holtkamp & Kazemdeh, 1989). A possible explanation might be that scientists are more inclined to use other means to update their knowledge in their field, e.g. keeping up with the specialist literature, writing research papers, attending conferences in their field and the like. In other words, post-initial education can take many forms and is not limited to actually taking a course.

The number of course offerings in the non-university sector of higher education by far exceeds those provided by universities. In total it is about five times more, although it should be realised that there are far more vocational institutions than universities in the Netherlands (Stoltenborg in Cheps, 1992).

With respect to the postgraduate vocational programs, in 1990 there were 40 programs operational with about 2000 participants on a yearly basis. It is not clear whether these programs will be self-financing after the government's grants terminate. In order to investigate the major obstacles the Dutch minister has set up an advisory committee in which representatives of private firms, government and universities participate. Major tasks of this committee are to encourage a better collaboration between universities and potential consumers (employers), to trace blank spaces on the postgraduate market and conduct market research in this field.

A current issue is whether course organisation, network planning and development should be organised on a national or on a local level. As said in the previous section, there exist national bodies that organise courses in particular fields of study. Besides many institutions have established separate administrative units responsible for planning, marketing and running the demand-oriented post-initial education. Clearly, the organisation of courses on a national level has the advantage that an overview of all course offerings in a particular field can be presented. Moreover, co-ordination between the course offerings can be improved as well as collaboration between educational institutions. This collaboration can lead to the pooling of expertise and resources in the joint organisation and development of courses as well as other aspects such as publicity, marketing, and credit transfer arrangements. On a broader scale similar needs can be identified over a wide range of employers. Institutions and departments that run their own business do not have these advantages and they will meet fierce competition.

From the consumers' perspective it is important to have an adequate overview of course offerings to select the most appropriate ones. There is a data-base of courses available, but recent research learns that this needs improvement (B&O, 1992). It turns out to be very difficult to know, particularly on the institutional level, what faculties are involved in post-initial education. For a small country post-initial education seems to be more effective if undertaken within a national framework where a complete overview of courses is continuously updated and institutions can collaborate, leading to a more coherent approach to external needs and a pooling of expertise and resources.

Scientific autonomy versus practice

According to the EC-memorandum the inadequacy of the response of higher education institutions to continuing education is highlighted by the growth in recent years of corporate and private training provision, much of which parallels the work being done in higher education institutions with full-time students (European Commission, 1991 p.23).

Does this imply that universities should rush to play a major role in the supply side of the training market by providing practice-oriented courses of all kinds and react to immediate and short-term demands?

On such a market higher education institutions have no monopoly as this education is increasingly available from other mainly private sources. Does this mean that academic autonomy will be destroyed?

Rather than considering this question in a normative way in what universities should or should not do, some tendencies become apparent in the Dutch context of post-initial education as a result of which the dilemma takes on a different aspect. These tendencies are (1) a search for integrative knowledge, (2) a concern about standards and quality and (3) converging tendencies in post-initial higher education.

Search for integrative knowledge

As said before, post-initial education is not limited to courses aimed to update knowledge of a particular discipline. There is a need for broader courses that enable professionals to become acquainted with insights and perspectives of other subjects. The Advisory Commission of the European Communities (IRDAC, 1990) states in her report on skills shortages, that besides the demand for specialists (mainly technicians), there is a requirement for other types of people with different, flexible and multidisciplinary qualifications.

This development reflects the changing work environment of many professional groups. In contemporary work situations, competences and skills are required that are both of a specialised as well as a general nature. The latter includes both the need for broader, contextual understanding as well as more highly developed communication and management skills. In general, there is a move from traditional hierarchical, bureaucratic structures towards more fluid forms of organisation, characterised by flatter hierarchies, semi-autonomous work units and networking among them. Working in interdisciplinary teams becomes increasingly important.

This changing nature of work implies that employees need to have broad knowledge about production processes and the ability to collaborate with people from various backgrounds. What Squires in his OECD report (1991) calls the "professional plus" is one whose expertise encompasses not only a broader base, but also the ability to deal with the growing complexity as well as unstructured problems and ambiguity of the situations confronted in most occupations and professions. These emerging production processes may lead towards the end of the classical division of labour as Kern & Schumann (1984) have argued.

There are signs that employees begin to recognise these broader needs that go beyond the acquisition of a narrowly defined skill or specific disciplinary knowledge. For example, in the field of continuing engineering education courses are provided the aims of which are to translate technological issues into their organisational implications. Recent surveys show that engineers increasingly are taking courses that are hardly connected with their own specialisation. Courses limited to specific technical skills account for only 7 per cent of the total range of courses taken by engineers in 1990. Most interest show courses in which technological knowledge is combined with managerial and commercial insights (Ingenieurskrant, 1992).

Similarly, courses offered in management and public administration are not limited to specialist areas, but are often much broader enabling the participants to become knowledgeable in new subjects. A course in personnel management, for example, includes contextual issues such as administrative innovation or innovative policy strategies as developed by the government. The understanding of the contextual elements in which employees are functioning becomes increasingly important for them to maintain competence on the job. In other words, it is not just a practical course in a particular field that matters, but a theoretical account of the various disciplinary views to be used in the development of courses.

Concern about standards and quality

Where professionals are well organised, a process of quality assurance or accreditation has customarily been created, falling under the control of a professional association. Medical associations are a clear example and the question whether it should be mandatory for medical practitioners to take a formally accepted number of training programs is presently debated.

In most cases, however, the situation is more diffuse. In the Netherlands, engineers are relatively well-organised. The national intermediary body is currently eager to guarantee the quality of courses that fall under its supervision. Courses should not only meet the demands of the market. A course aimed at a quick acquisition of a narrowly defined skill, for example Cad/Cam instruction packages, is waved aside. University teachers and experts from professional practice selected for teaching the course collaborate in translating practical issues into basic theoretical frameworks. This guarantees that academic standards are met. Furthermore, certification is considered as a means of demonstrating competence in a speciality field based on an educational and experiential background. An independent validating body approved by all actors involved, however, is difficult to establish (De Bruin, 1991).

In other fields there is also a concern about academic standards and quality. Several providers on the national level have established a board of governors to assess the whole program and advisory bodies for each separate course. Similarly, in the non-university-sector there is a debate whether quality standards for courses should be developed on a central level by introducing a hallmark for all courses provided in this sector or whether institutions should validate their own courses.

Many providers of courses, particularly the extended postgraduate vocational programs, require a high level of entry qualifications such as being employed on an

academic work level and have professional experience during some years. Others have an intake to assess whether the potential participant is suitable to take the course. As active participation is considered as very important, the aim is to bring people together who have similar academic and professional backgrounds. The qualities and experience the participants bring in clearly influence the overall quality of the program.

Converging tendencies in the post-initial field

Gradually post-academic courses and the two-years postgraduate programs tend to develop in the same direction. Not only are both forms sometimes subsumed in the same organisational setting, parts of postgraduate vocational programs are increasingly offered as separate modules.

On the one hand, it appears that employers show a preference for shorter part-time programs rather than the long full-time programs. It appears that employers are reluctant to release vital members of their staff as it is difficult for them to miss their employees for a longer period of time. Therefore, some postgraduate programs have been organised in a flexible way allowing participants to take selected modules.

On the other hand, post-graduate courses tend to become longer and to be more embedded in a broader setting. There is a shift from providing a single operational course on the educational market to a conception in which "professional development" is a central concern. In the latter conception as Drake (1992) reports, universities as well as potential consumers are encouraged to develop a strategic approach for developing competencies which fit the work circumstances and plans of the consumer.

This blurring of the distinction between both forms of post-initial education has some implications. It prevents universities from being involved in training all kinds of skills, activities for which they are not adequately equipped. Moreover, it offers a better opportunity to connect both forms of post-initial education with research areas within universities. Some universities have incorporated the course offerings in their so-called graduate schools. For example, the program "Master of Public Management" is subsumed in the Graduate School of the University of Twente. Certification by this school guarantees a national and international recognition of diplomas. Other universities have similar arrangements with their graduate schools. The benefits are obvious as a graduate school attaching its name to post-initial higher education, warrants academic quality of courses. In this way practice-oriented post-initial education can benefit from the results of specific research areas and liaisons with academic research can evolve.

The three tendencies just mentioned - the search for integrative knowledge, concern about quality and converging tendencies in the field of post-initial education - prevent in their combined effects that post-initial higher education becomes detached from the common academic world. This opens possibilities to integrate academic quality and standards with external demands for practice-oriented education in a meaningful way. Thus, universities are not simply reactive to immediate demands by providing training

programs of all kinds. As In 't Veld argues, there will remain a place in the future for specialised private training institutions. As far as training/retraining in advanced scientific and technological skills is concerned, the universities should regain their position as the main supplier (In 't Veld, 1990). In this view post-initial higher education is practice-oriented as it is tied to performance improvement of professionals, yet it is not abandoning its academic values. Rather than being destroyed, academic disciplines will in post-initial higher education be used as a means to an end.

This discussion of the dilemma between academic knowledge and practice boils down to another conception of the theory-practice dimension and a view on a balance between post-initial and initial higher education. If the theory - practice dimension is not considered as a simple contradiction, a clear distinction between post-initial education and initial education can hardly be maintained. The fact that workers are continuously confronted with obsolescence of their technical and scientific knowledge increasingly shows that initial education will not suffice during a lifetime and it is not possible to rely on once-acquired knowledge. Not only are new theories and paradigms constantly developed but there are even discontinuous changes in technology. The changes that are taking place occur more and more often at a basic conceptual level.

The prevailing approach in higher education is first to learn theory and basic principles and next to apply these in practice. This sequence reflects the view that learning precedes doing. As Lynton and Elman argue, this approach needs to be reversed if practical experience is indeed to become a basic source of learning rather than being merely an illustration and application of theoretical principles (Lynton and Elman, 1988 p.59).

At present in the Netherlands a debate is going on about extending the study duration of initial education particularly for the technical sciences as the current four years are considered too short for a complete academic education. There is a persistent belief that young people need a complete education with which they can go ahead for the rest of their career. As a consequence, all that is needed for eventual scientific knowledge tends to be crammed into initial education. However, as knowledge is continuously expanding, it is not necessary to convey as much disciplinary knowledge to students as possible but rather to conceive initial higher education as a start of a regular education on a life long basis. If this view is acknowledged, a better balance between initial and post-initial higher education can be achieved.

Concluding comments

Post-initial higher education in the Netherlands is primarily oriented to professional practice. Close collaboration between the various actors, such as institutions and their faculties, employers and eventual professional organisations is important to shape this type of education to meet the various needs. It appears that the demand for this education is not well-articulated, neither from the side of employees, nor from employers. This means that universities have a crucial role to play in tracing needs

and translate these in an educational context.

Some institutions operate quite autonomously, whereas others have subsumed their activities in a national co-ordinating body. For a small country like the Netherlands a collaboration on the national level facilitates a pooling of expertise and resources in the joint organisation of courses as well as necessary activities like publicity, marketing and credit transfer arrangements.

The competition on the training market is becoming quite fierce both among the institutions of higher education themselves and between them and the numerous private agencies who are responding to the demand for continuing education. However, it appears that universities generally do not react to all kinds of needs but concentrate on those activities which can be connected with their areas of strengths and capacities. There is a growing need for integrative knowledge in contemporary work because of the growing complexity and ambiguity of the situations confronted in most occupations and professions. This asks for a strategic approach which extends the practice of providing a single course. Universities in particular have an inherent strength to bring together perspectives from various disciplines to meet these needs.

A continuous concern about standards and quality and a possible link with graduate research schools challenge the notion that academic knowledge and professional practice are incompatible, a notion so persistent in initial education. If it is realised that practical experience becomes a basic source of learning, a new balance between initial and continuing education will emerge.

References

- B & A Groep, *Onderwijs na het doctoraal, een inventarisatie*. Den Haag, maart 1992.
- Bruin, R.de & M.M.P.Kimmel- de Jong, *Bijblijven, een noodzaak*. Den Haag: Stichting voor Postacademisch Onderwijs in de Technische Wetenschappen, 1992.
- Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), *Conferentieverslag EG-Memorandum Hoger Onderwijs* (Conference proceedings on the EC-memorandum on Higher Education), University of Twente, Enschede: June 1992.
- Drake, K., *Recent developments in continuing education*. Country report -United Kingdom, Paris: OECD, 1991.
- European Commission, *Memorandum on Higher Education in the European Community*, Brussels, 1991.
- Holtkamp, R. and F. Kazemzadeh, *Das Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung, Situation und Perspektiven*, Hannover: HIS GmbH, 1989.
- Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities (IRDAC), *Skills Shortages in Europe*, Brussels, 1991.
- Ingenieurskrant KIVI-NIRIA, *Belangstelling van ingenieurs voor opleidingen*, juni, 1992.
- Lynton, E.A. & S.E. Elman, *New priorities for the university*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers, 1988.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Wederkerend onderwijs*, Verslag van een beraad gehouden op 5 maart 1986 te Zoetermeer, 1986.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, *Recent developments in continuing professional education of highly qualified personnel*, Paris: OECD, 1992.
- Schumann, M & H. Kern, *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion*. München: Beck, 1984.
- Squires, G., *The role of the humanities and social sciences in professional education*, Paris: OECD, 1992.
- Veld, R.J.in't, The evolution into an era of lifelong learning and the interface between public authorities, educational institutions and employers with respect to skill provision. In OECD, *Technological Change and Human Resources Development, The Service Sector*, Assen: 1990.
- Veldhoven, G.M. van, *Doelgroep- en behoeftebepaling*. In: De Weert (1982), 37-42.
- Vught, F.A. van, The Netherlands: from corrective to facilitative governmental policies In: G. Neave & F.A. van Vught (eds), *Prometheus Bound, The changing relationship between government and higher education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press, 1991.
- Weber, K., Balance between general education, vocational training, and further training in Switzerland. In: *Higher Education in Europe*, 1988, Vol. XIII, nos.1-2, 104-113.
- Weert, E. de (ed.), *De vormgeving van na-ervaringsonderwijs*, Den Haag: Studiecentrum OTO, 1982

Praxisrelevanz, Problemorientierung, Methodenstrenge
-drei Voraussetzungen wissenschaftlicher Weiterbildung

Statement auf dem Symposium
"Berufliche Arbeitsteilung und wissenschaftliche Weiterbildung"
vom 14. - 16. Oktober 1992 in der Universität Bern

vorgelegt von:

Dr. Joachim D i k a u
Universitätsprofessor
Freie Universität Berlin
Institut für Arbeits- und Berufspädagogik

Arnimallee 9, 1000 Berlin 33;
Tel. (0049-30) 838-5020 / 5021

privat: Rolandstraße 6, 1000 Berlin 38
Tel. (0049-30) 803 28 81

Zusammenfassung:

Praxisnähe und Praxisrelevanz sind einige der wesentlichen Forderungen, denen die Weiterbildung in den Hochschulen gerecht werden soll. Zugleich wird jedoch von ihnen auch "institutionelle Profiltreue" erwartet, die auch das Charakteristische ihrer Angebote sicherstellt. Diese aber kann nur durch die "Wissenschaftlichkeit" sowohl der Inhalte als auch der Methoden ihrer Weiterbildungsmaßnahmen realisiert werden, und diese bedarf dazu einer neuen Interpretation. Eine große Chance dafür liegt in der mit der Weiterbildung verbundenen "Öffnung" der Hochschulen gegenüber den Problemen und Fragen der Berufs- und Lebenspraxis in ihrem Umfeld: Diese ist geeignet, die traditionellen Strukturen der fachorientierten Hochschulorganisation wie auch der Lehr- und Lernangebote infrage zu stellen und die Lehrenden zu einer Rückbesinnung auf den Sinn und die Bedeutung dieser Angebote für das Alltagsverständnis und die Alltagsbewältigung der Lernenden zu zwingen. Gleichzeitig werden diese wiederum herausgefordert, sich den Anstrengungen kritischer Sachanalyse zu stellen, neue Probleme zu erkennen, Fragen zu formulieren und sich nicht mit vordergründiger Rezeption schnell verfügbaren Wissens zu begnügen. Durch wissenschaftliche Weiterbildung, die damit mehr ist als bloßer "Wissenstransfer", und die Öffnung der Hochschulen zur Praxis erhält damit das klassische Postulat der Einheit von Forschung und Lehre eine neue Dimension, indem das Kommunikationsnetz derer, die in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung stehen, erweitert wird - sofern dabei die Verknüpfung von Forschungsmethoden und Forschungsergebnissen, von Wissenschaftstransfer und Wissenschaftskritik gelingt.

Größere Praxisnähe und Praxisrelevanz - das ist eine immer wieder zu hörende Forderung, die von außen an die Wissenschaftliche Weiterbildung in den Hochschulen herangetragen wird: "Auf fruchtbaren Boden fallen Aktivitäten, wenn die Hochschulen sich an dem Bedarf der Unternehmen orientieren und neueste Forschungsergebnisse in enger Verbindung zur Praxis bereitstellen...Die Kammern als Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft sind bereit, hierbei mitzuwirken" (1). Denn - so die Kritik eines Vertreters der Arbeitgeberverbände: "Nach dem Ergebnis unserer Untersuchung

- ist die wissenschaftliche Weiterbildung wenig aktuell,
- fehlt es an Praxisbezug,
- ist die so notwendige Interdisziplinarität nicht gegeben." (2).

Die daraus abgeleiteten Folgerungen stehen in voller Übereinstimmung mit hochschulpolitischen Erklärungen aus staatlicher Sicht, und auch die "wissenschaftliche Weiterbildung" ist hiervon nicht ausgenommen: Weiterbildung muß praxisbezogen sein; das gilt für die Relevanz der Inhalte wie für die ihrer Methoden. So forderte Jürgen Möllemann, damals Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, für die "rein berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung", daß sie sich am "Bedarf in der Informations- und Kommunikationstechnik, in der Produktionstechnik, in neuen Technologien im Bereich von Energie und Umwelt..." usw. orientieren soll (3). Mit ihr sollte - so auch die "Konzertierte Aktion Weiterbildung" - neben dem Nutzen für die Wirtschaft "der Hochschule der Zugang zur Wirtschaft und zu den in der Praxis sich stellenden Problemen eröffnet werden ... (um) die in der wissenschaftlichen Weiterbildung anzustrebenden Austauschprozesse von Hochschule, Wirtschaft und Gesellschaft wechselseitig zu gestalten" (4). Denn: "Wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulen leistet einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung in der Region" (5).

Läßt sich aber mit der geforderten "Praxisrelevanz" das Postulat der "Wissenschaftlichkeit" vereinbaren, dem alle Forschung und Lehre an den Hochschulen a priori verpflichtet ist? Nicht zuletzt die Skepsis der außer-universitären Einrichtungen und Verbände der Weiterbildung gegenüber mutmaßlichen Wettbewerbsvorteilen der Hochschulen ist häufiger Anlaß dazu, diesen die Grenzen ihrer Aktivitäten zuzuweisen: Hochschulen sollten sich in erster Linie auf ihre Aufgaben in der Forschung und der Erstausbildung konzentrieren und ihr Weiterbildungsengagement allenfalls auf Kontaktstudienangebote für ihre eigenen Absolventen, die in der Praxis tätig sind, begrenzen; mit ihren "genuinen" Aufgaben, zu denen die Weiterbildung nicht gehöre, seien sie zumindest gegenwärtig schon voll ausgelastet. Und das entspricht ganz dem Standpunkt des Hochschulverbandes, der Standesorganisation der Hochschullehrer, der es zunächst einmal darum geht, "die Standards einer anspruchsvollen wissenschaftlichen Erstausbildung sicherzustellen" (6).

Die neue Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung, von einem großen Teil der in den Hochschulen Tätigen als oktroyiert durch das Hochschulrahmengesetz empfunden, stieß somit zunächst in den Hochschulen selbst auf Zurückhaltung und Widerstand: Die Angst vor einem Verlust des wissenschaftlichen Renommees, nicht zuletzt auch ausgelöst durch die Forderung nach einem verstärkten Praxisbezug der Studien- und Lernangebote, verband sich hier teils mit standespolitischen Abgrenzungsbedürfnissen - etwa der Universitäten gegenüber den Fachhochschulen - und teils mit fächerspezifischen Intentionen, sich gegenüber Nachbardisziplinen abzuschotten und damit traditionelle Hochschulstrukturen vor den Zumutungen praxiskonformer Interdisziplinarität und problemorientierter Komplexität der Forschungs- und Lehrgegenstände zu bewahren. Erst in neueren Erklärungen hat die Westdeutsche Rektorenkonferenz die Hoffnung auf "wünschenswerte Auswirkungen" von "Lehrerfahrungen auf diesem Gebiet für den akademischen Unterricht" aus-

gesprochen und bekannt: "Berufspraxis und Forschung können sich (damit) gegenseitig neue Impulse geben" (7).

Wenn es aber trotz aller Skepsis und Zurückhaltung innerhalb wie außerhalb der Hochschulen unerlässlich bleibt, "daß die Hochschule mit ihrer Forschung und mit ihrer Lehre, mit der Reputation ihres Personals und mit dem Gewicht ihrer öffentlichen Geltung Verantwortung für die Weiterbildungsveranstaltungen übernimmt", wie es Staatssekretär Granzow 1982 zu recht forderte (8), dann ist es damit nicht getan, daß diese auf dem neuen Gebiet das gleiche machen, was andere bereits mit längerer (und vielleicht auch besserer) Erfahrung tun: "Die Leistungsfähigkeit unseres Weiterbildungssystems" werde eher gesteigert durch "qualitative Pluralität", zu der auch gehöre, daß jeder die "institutionelle Identität" (9) der unterschiedlichen Anbieter respektiert. Was aber ist das bestimmende Profil, das die Weiterbildung an den Hochschulen prägen muß, wenn diese ihre Originalität und Unverwechselbarkeit zum Ausdruck bringen will? Bei dieser Frage geht es zugleich um das konstitutive Merkmal, um das Typische von "wissenschaftlicher Weiterbildung" schlechthin.

H. Engler, der frühere Wissenschaftsminister von Baden-Württemberg, hat dieses Verhältnis zwischen Praxisbezug und hochschulspezifischer Profiltreue durch die Frage problematisiert, "ob das Interesse der Wissenschaftler an der Grundlagenforschung, am Vertiefen und Erschöpfen von Fragestellungen und an Abstraktion und modellhafter Reduktion von Sachverhalten in Einklang zu bringen sei mit den Bedürfnissen der berufstätigen Weiterbildungsteilnehmer, die anwendungsorientierte Themenauswahl, präzise und kompakte Fachinformationen, praxiserprobte Beispiele und kritisches Bewußtsein hinsichtlich der Tragfähigkeit und der Umsetzbarkeit von vorgestellten Weiterbildungsprogrammen erwarten" (10). Damit aber ist eine doppelte Frage gestellt:

- einmal die nach der Legitimität von Praxisansprüchen an eine wissenschaftliche Institution, die gleichzeitig ihre eigene Identität behaupten muß,
- zum anderen die nach den konstitutiven Merkmalen dieses Profils vor dem Hintergrund eines veränderten Gesellschafts- und Lebenszusammenhangs.

Was aber soll als Spezifikum einer Weiterbildung angesehen werden, die sich mit dem Adjektiv "wissenschaftlich" schmücken will? In der Diskussion lassen sich drei unterschiedliche Ansätze unterscheiden, die von verschiedenartigen Ausgangspunkten her eine Antwort zu geben versuchen (11):

- eine Orientierung an der anbietenden Institution - damit wäre dieser Begriff mit allen Weiterbildungsaktivitäten an Hochschulen identisch, ohne daß über deren charakteristisches Profil und über die damit verbundenen Qualitätsmaßstäbe etwas ausgesagt wäre;
- eine Orientierung an den Zielgruppen - damit wären die Angebote von "Kontaktstudien" aller (oft berufsständisch ausgerichteten) Institutionen auch außerhalb der Hochschulen einbezogen, sofern sich diese an Hochschulabsolventen richten (wobei damit weder eine deutliche "Profilierung" erkennbar noch eine Öffnung zu anderen Adressatengruppen angezielt wäre);
- eine Orientierung an den Formen und Inhalten der Weiterbildung, für deren Auswahl und Anwendung ihre "Wissenschaftlichkeit" das entscheidende didaktische Kriterium wäre - die Hochschule wäre dann zwar vorrangig als Anbieter profiliert, ohne jedoch damit eine Monopolstellung beanspruchen zu können und ohne vom ständigen Nachweis ihrer spezifischen Kompetenz entlastet zu sein.

Allein diese letzte Alternative eröffnet einen Weg zu einer neuen wissenschaftstheoretischen und didaktischen Begründung von Wissenschaftlicher Weiterbildung an der Hochschule, die dann auch unerläßlich wäre: Es geht um

die Vermittlung von (und das heißt: die Auseinandersetzung mit) "Wissenschaft", welche G. Dohmen in seiner Darstellung der Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen Wissenschaftlicher Weiterbildung betrachtet

- als einen Prozeß "methodisch betriebener, prinzipiell intersubjektiv nachvollziehbarer Forschungs- und Erkenntnisarbeit...",
- als "Inbegriff dessen, was durch Forschung, Lehre und Literatur überlieferter Bestand des Wissens ist...",
- als von Methodenstrenge geprägte Erweiterung bloßer Faktensammlung und Phänomenbeschreibung zu "überprüfbareren Erklärungen und Begründungen für Wirkungszusammenhänge", die sich in ihrer Erkenntnis auch ihrer eigenen Grenzen bewußt ist (12).

In seinen Beiträgen zur Entwicklung der Göttinger Seminare hat vor allem W. Strzelewicz immer wieder darauf hingewiesen, wie notwendig es in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist, stets den Zusammenhang von wissenschaftlichen Ergebnissen und wissenschaftlicher Methode zu beachten (13): Er plädiert für ein Ethos wissenschaftlichen Arbeitens, das sich an diesen Geboten der Methodenstrenge und Exaktheit, der Redlichkeit und Prinzipientreue orientiert, ohne Rücksicht auf Gesichtspunkte politischer Opportunität und auf Möglichkeiten einer Verdinglichung und Vermarktung der Ergebnisse. Diese Prinzipien erlauben es schließlich auch, sich der Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis bewußt zu werden und damit auch eine "Entmythologisierung" von Wissenschaft zu fördern, die angesichts der immer stärker bewußt werdenden Folgen einseitig fortschrittsgläubiger Technikeuphorie als eine neue Phase aufklärerischen Denkens angesehen werden kann (14).

Damit aber "aus Erkenntnis Wissenschaft wird, muß sie mitgeteilt werden," schreibt H.v. Hentig (15); denn: "Die Anschauung von etwas unmittelbar Evidentem, die Ahnung von einem bedeutenden, allgemeinen Gesetz, die Gewißheit von etwas ganz "Einmaligem", ja selbst die

präzise logische Verbindung von Einzeldaten ist nicht Wissenschaft, solange ich sie in meiner Brust herumtrage." Es bedarf vielmehr ihrer Weitervermittlung - die potentiell immer "Belehrung" ist, auch wenn der Gesprächspartner das Ergebnis schon kennt: Durch die Vermittlung der Erkenntnis verändert sich die wissenschaftliche Aussage selbst und wird auf eine neue Weise für die Forschung wie für die Praxis relevant.

Durch diese Verknüpfung der Methoden wissenschaftlicher Forschungsproduktion und Forschungsvermittlung erhält auch Wissenschaftliche Weiterbildung einen neuen Stellenwert: Denn mit ihr erweitert sich nicht nur das Anwendungsfeld wissenschaftlicher Erkenntnisse auf eine differenzierte und komplexe Berufs- und Lebenspraxis hin, sondern auch der Umfang und die Vielfalt der Fragestellungen, durch die wissenschaftliche Reflexion aufs neue herausgefordert wird. Diese Fragen und Probleme besitzen jedoch überwiegend eine andere Struktur als die Wissenschaftsorganisation in der Hochschule, die diese aufgreifen und verarbeiten soll: Hier prallen zwei Welten aufeinander, deren unterschiedliche Sichtweisen gegenüber dem, was komplexe Wirklichkeit ist, Anlaß geben, wissenschaftliche Erkenntnis wie alltägliche Praxis hinsichtlich ihres Wahrheitsanspruchs kritisch zu überprüfen - eine didaktische Herausforderung nach beiden Seiten, die allerdings für alle Beteiligten unbequem ist, weil sie eingefahrene Denk- und Handlungsmuster infrage stellt und die nach praktischen Problemlösungen Suchenden zugleich mit einem Neuland von Problemen konfrontiert.

W. Schneider sieht hier die eigentlich "stichhaltige Begründung für die Mitwirkung der wissenschaftlichen Hochschulen in der Weiterbildung", weil nach seiner Meinung "hier die Handlungsebene ist, wo begriffsstrenge Distanz und alltägliche Lebensklugheit einander befruchten können. Damit entsteht ... eine ziemlich neue Dimension des Forschens und des Lehrens mit recht neuen Problemstrukturen" (16). Entscheidend ist aller-

dings dabei, daß aus der kritischen Distanz der Hochschule zur Berufs- und Lebenspraxis neue Fragen entwickelt werden, der Anspruch auf schnell zu verwertende Ergebnisse zurückgewiesen wird und alle Beteiligten eher angeregt werden, selbst weiterführende Fragen zu stellen und ihre Probleme zu definieren. Das fordert auch die Wissenschaft immer wieder neu zum Nachdenken über ihre Möglichkeiten und Grenzen heraus, macht sie lebendig und befreit sie zugleich von jeder vordergründigen Routine, die eher Selbstgefälligkeit, fachspezifische Borniertheit und dünkelfhaftes akademisches Gehabe fördert.

Mit anderen Worten: Die "Lehre" als Vermittlung von Erkenntnis, von Methoden und Ergebnissen des Forschungsprozesses, gibt der Erzeugung neuer Fragehaltung den wesentlichen Impuls - und damit auch einer immer wieder neuen Kritik, die selbst erst die "Wissenschaftlichkeit" dieses Prozesses begründet, mit der nur die Offenheit zum Fragen und immer neuen Suchen gemeint sein kann. Wissenschaft bedarf somit der Didaktik, die zur Besinnung auf die Voraussetzungen wie der Folgen ihres Erkenntnisprozesses zwingt und damit auch auf die Relevanz ihrer Ergebnisse und Verfahren im umfassenden Gesellschafts- und Lebenszusammenhang. Es geht darum - um wieder mit H.v.Hentig zu reden - wissenschaftliche Erkenntnisse auch "lernbar" zu machen - nicht indem "man zu Lernendes leichter auffindet (und) Gelerntes besser behält", sondern indem "die Wissenschaftsprozesse selbst durch diese Mittel und Verfahren zugleich produktiv und verantwortbar, differenziert und lehrbar bleiben" (17).

Die von W. v. Humboldt postulierte "Einheit von Forschung und Lehre" als bestimmendes Prinzip der Universitätsreform erhält durch diese wissenschaftsdidaktischen Überlegungen eine neue Relevanz: Die Sinnbezüge wissenschaftlicher Forschung, ihr gesellschaftspolitischer Stellenwert und (nicht zuletzt) ihre Bedeutung für die freie Entfaltung der Persönlichkeit, des

Menschen als lernendem und handelndem Wesen werden immer wieder aktualisiert - weniger allerdings in mißverständener "Einsamkeit und Freiheit" des gesellschaftlich isolierten (und in seinem sozialen Status privilegierten) Individuums, sondern im ständigen Prozeß der wissenschaftlichen Kommunikation.

Und dieser Kommunikationsprozeß bekommt durch die wissenschaftliche Weiterbildung und die mit ihr bewirkte Öffnung zur Berufs- und Lebenspraxis nunmehr eine neue Dimension: Das Netzwerk der gemeinsamen Definition von Problemen und der Versuche zu ihrer Lösung wird erweitert, und die Alltagspraxis im beruflichen wie im außerberuflichen Leben wird mit der ganzen Komplexität ihrer eigenen Fragestellungen und ihrer spezifischen, von unterschiedlichen Erfahrungen und Interessen bestimmten Sichtweise der Lebenswirklichkeit in den Forschungs- und Lernprozeß einbezogen. Zugespitzt (wenn auch überzogen) formuliert: Die "scientific community" im Sinne Th.S.Kuhns (18) als Subjekt der wissenschaftlichen Kommunikation sprengt mit der Weiterbildung den traditionellen Rahmen institutioneller akademischer Lernorte und bezieht auch deren Umfeld mit ein. Eine solche Praxisorientierung, die sich auch der methodischen Stringenz und der kritischen Distanz gegenüber der Praxis verpflichtet weiß, wird damit selbst konstitutives Merkmal wissenschaftlichen Arbeitens, das für interdisziplinäre Fragen aus der Berufswelt offen ist und sich als Beitrag zu ihrer dynamischen Weiterentwicklung versteht.

Gegenüber einem solchen, didaktisch begründeten Verständnis von Wissenschaftlichkeit, das das klassische, neuhumanistische Postulat der Einheit von Forschung und Lehre in einen neuen Kontext stellt (der auch die gesellschaftliche Öffnung der Hochschule für die Praxis durch Weiterbildung als wesentliches Element begreift), steht allerdings die Realität von Ansätzen der Praxisorientierung in den Hochschulen weitgehend in deutlichem Gegensatz: Der vielgerühmte "Wissenschaftstrans-

fer", stimuliert durch die mit dem Regierungswechsel von 1982 eingetretene Wende in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik, hat sich kaum als eine neue Chance für kommunikatives Lernen in einer für die Fragen der Praxis offenen Weiterbildung erwiesen. Eher stand dahinter das Interesse innovationsbewußter Wirtschaftskreise an einem direkten Zugriff auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung, zumal die gleichzeitige Steigerung der sogenannten Drittmittelfinanzierung an den Hochschulen auch einen verstärkten Einfluß der Wirtschaft auf die Entscheidungen über die Schwerpunkte der Forschungsplanung und -realisierung erwarten ließ.

Wissenschaftstransfer aber, abgeleitet aus dem Kontext des "Technologie-Transfers", vor allem als "Codewort zum Einstieg in wirtschaftlichen Aufschwung" verstanden (19), hat mit den genannten Intentionen wissenschaftlicher Weiterbildung zunächst nur wenig zu tun. Zwar ist auch hier eine "Brücke zwischen Forschung und Praxis" angezielt (wobei "Praxis" so gut wie ausschließlich auf das Berufs- und Wirtschaftsleben bezogen wird); zwar gibt es auch das Wort vom "Gegenstromprinzip" (20), das den Gedanken an wechselseitiges Lernen auch in interdisziplinärer Kooperation nahelegt, doch bleibt das vorrangige Interesse der Nutzer wissenschaftlicher Erkenntnisse an rasch abrufbarem Wissen unbestritten: Was interessiert, ist weniger der Kontext in seinem Entstehungsprozeß als das, was schließlich an ökonomisch verwertbaren Ergebnissen dabei herausgekommen ist - unabhängig von der Frage, auf welchem langwierigen und mühsamen Erkenntnisweg diese Ergebnisse zustande gekommen sind.

Es ist daher nur folgerichtig, wenn in der Umgangssprache aus dem "Wissenschaftstransfer" alsbald ein "Wissenstransfer" geworden ist; denn dieser unscheinbare Silbenverlust ist nur allzu verräterisch für die Verlagerung der Transferinteressen und des damit verbundenen Kooperationsverständnisses: "Wissenschaftstransfer" signalisiert immerhin noch die Einheit von Ergebnis und

Methode im wissenschaftlichen Lernprozeß und legt damit auch den Gedanken nahe an eine aktive Lernleistung, die von den Teilnehmern an diesen Maßnahmen zu fordern ist. H.-D. Raapke hat auf diesen Unterschied mit Recht aufmerksam gemacht und eine deutliche Trennung von den dargestellten Prinzipien wissenschaftlicher Weiterbildung postuliert (21).

Wohlgemerkt: In Anbetracht der Mitverantwortung auch der Hochschulen für die wirtschaftliche Prosperität einer Region, die aber in unmittelbarem Zusammenhang mit den politischen, sozialen und ökologischen Komponenten einer menschenwürdigen gesellschaftlichen Entwicklung zu stehen hat, ist die Bedeutung von praxisnahen Serviceleistungen, wie sie vom Technologie- und Wissenschaftstransfer erbracht werden, unbestritten. Dennoch bleibt die eingangs geforderte "Profiltreue" verpflichtendes Prinzip, solange die Hochschule sich als Stätte freier und zugleich kritischer Bildung und Wissenschaft verstanden wissen will.

Dazu ist eine geistige Neuorientierung nötig, die auch als Rückbesinnung auf ihre klassischen Grundsätze verstanden werden kann: Es geht in erster Linie darum, Fragen zu stellen und nicht nur Antworten zu geben; es geht letztlich auch um die Überwindung der Vorherrschaft eindimensionalen, analytischen Denkens, das die traditionellen Wissenschaften so weit gebracht hat, daß sie nunmehr an die Grenzen ihrer Anwendungsmöglichkeiten stoßen: Auch hier ist eine "neue Lernperspektive" gefordert, von der der Club of Rome gesprochen hat (22). Wissenschaftliche Weiterbildung kann hierzu einen Beitrag leisten, indem sie durch die wechselseitige Konfrontation von Wissenschaft und Alltagspraxis überkommene organisatorische und didaktische Strukturen infrage stellt, ihr Kommunikationsnetz erweitert und damit möglicherweise auch neues kreatives Lernpotential innerhalb und außerhalb ihrer Mauern aktiviert.

Anmerkungen:

- (1) Deutscher Industrie- und Handelstag, Positionspapier: Weiterbildung an Hochschulen, Bonn 1985, S. 186
- (2) Wolfslast, J.: Erwartungen an die künftige Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung für die neunziger Jahre. = AUE Beiträge, Bd. 23, Hannover 1990, S. 31
- (3) Möllemann, J.: Das politische Interesse an der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: AUE Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, (Info-D HSuWB) 1989, H. 1, S. 10
- (4) Konzertierte Aktion Weiterbildung, Arbeitskreis 4: Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung durch Hochschulen in der Region. In: AUE Info-Dienst HSuWB, 1991, H.2, S. 75
- (5) KAW: a.a.O., S. 77
- (6) Deutscher Hochschulverband: Beitrag in der Anhörung zum Arbeitsschwerpunkt "Perspektiven der Hochschulentwicklung"; zit. im Zwischenbericht der Enquete-Kommission Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000. In: AUE-Info-Dienst HSuWB, 1990, H. 1, S. 57
- (7) Westdeutsche Rektorenkonferenz: Beitrag in der Anhörung ... (wie Anm. 6). In: a.a.O., S. 57 f.
- (8) Granzow, H.: Probleme der Abgrenzung und Kooperation. In: Kooperation der Hochschulen mit anderen Weiterbildungsträgern. = AUE Beiträge, Bd. 10, Hannover 1981, S. 25 ff.
- (9) Ders.: a.a.O., S. 30
- (10) Engler, H.: Weiterbildung an Hochschulen. In: AUE Info-Dienst HSuWB, 1988, H. 1, S. 51
- (11) Dikau, J.: Wissenschaftliche Weiterbildung und universitäre Erwachsenenbildung. In: Struktureller Wandel und wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen; hrsg. v. Allesch, J. / Preiß, D.; = TUB-Dokumentation Kongresse und Tagungen, Band 17, Berlin 1983, S. 162 ff.

- (12) Dohmen, G.: Neue Herausforderungen an Wissenschaft und Weiterbildung. In: Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung ..., a.a.O., S. 13
- (13) Strzelewicz, W.: Die Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung. In: Universitäre Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Hann. 1983, S. 33 ff.
- (14) Meißner, K.: Die dritte Aufklärung. Braunschweig 1969
- (15) v.Hentig, H.: Wissenschaftsdidaktik. Über das Verhältnis von Erkennen und Mitteilen (1970). In: Ders.: Erkennen durch Handeln. Stuttgart 1982, S. 105
- (16) Schneider, W.: Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Hamburg. In: Wissenschaftliche Weiterbildung als neue Aufgabe der Universität. = uni hh reform, Heft 12, Hamburg 1981, S. 28
- (17) v. Hentig: a.a.O., S. 115
- (18) Kuhn, Th.S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M. 1976
- (19) Eckerle, G.: Editorial in: transfer-information, 1984, H. 1, S. 4
- (20) Allesch, J.: Technologie-Transfer und Weiterbildung. Technisch-wirtschaftswissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen; hrsg. v. PROWIS-Projekt, unveröff. Berlin 1983, S. 35
- (21) Raapke, H.-D.: Didaktik des Wissenschaftstransfers. In: Wissenschaftliche Weiterbildung als Transferstrategie. = AUE Beiträge, H. 18, Hannover 1985, S. 55. ff.
- (22) Meadows, D. u.a.: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart 1972.

Theoriebezug *oder* Praxisrelevanz: Eine irreführende Alternative

Dr. Jürgen Wittpoth; Ruhr - Universität, Weiterbildungszentrum, Postfach 10 21 48,
D - 4630 Bochum 1

Da es im Rahmen des Symposiums immer auch um die Frage geht, ob und inwieweit sich Konzepte und Erfahrungen von einem Land auf andere übertragen lassen, skizziere ich zunächst den **Infrastrukturellen Hintergrund** meiner Überlegungen. Es gibt in der BRD ein ausgebautes System der Weiterbildung, in dem öffentliche und private Träger miteinander konkurrieren und das auch den Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung umfaßt. Auf dieses Feld haben sich die Hochschulen erst vergleichsweise spät begeben. Mit Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes 1976 wurde ihnen Weiterbildung als Pflichtaufgabe *verordnet*. Tatsächlich bewegt wurde bis weit in die Mitte der 80er Jahre hinein im wesentlichen dort etwas, wo drittmittelfinanzierte Modellversuche liefen. Aus dem Regelbetrieb heraus ergaben sich kaum nennenswerte Initiativen, was auf den Stellenwert der Weiterbildung an Hochschulen bereits ein erstes Licht wirft. Mittlerweile hat sich die Situation dahin entwickelt, daß wir an etwa 60 Hochschulen Einrichtungen haben, die sich auf der Zentralebene dem Weiterbildungsauftrag widmen; hinzu kommen eine ganze Reihe von Personen und Institutionen auf Fachbereichs- oder Institutsebene, die zumindest soweit in Weiterbildung involviert sind, daß sie sich bei der letzten einschlägigen Erhebung gemeldet haben.¹⁾ Trotz dieser positiven Entwicklung spielt die Weiterbildung an unseren Hochschulen bis heute eine eher marginale Rolle, was zu einem großen Teil auf die anhaltende Überlastsituation zurückzuführen ist. Die Hochschulen sind in der BRD also (gegenwärtig und auf absehbare Zeit) keinesfalls wesentliche Stützen eines Bemühens um flächendeckende Grundversorgung mit wissenschaftlicher Weiterbildung, sondern stehen eher am Rande, so daß sie es sich einerseits leisten können, andererseits aber auch besonders gefordert sind, sich auf ihr originäres Profil zu besinnen.

Beim Versuch dieses zu beschreiben, ist viel von **'Institutioneller Profiltreue'** die Rede, die zu bestimmen aber offensichtlich schwierig bleibt. Als wir mit der Entwicklung der neuen Aufgabe begon-

nen haben, war für uns zunächst klar, daß die Weiterbildung *anders* anzulegen war als das traditionelle Erststudium. Eine bloße Einführung in bestimmte Theorietraditionen wie deren Vergleich untereinander nach rein innerwissenschaftlichen Gesichtspunkten konnte einer erst noch zu stimulierenden Nachfrage nicht gerecht werden. Gefragt war vielmehr der Blick auf Probleme beruflicher Handlungsfelder, an die wir unsere Weiterbildungsangebote adressieren wollten. Von daher lag es nahe, daß **Praxisrelevanz** zu der zentralen Formel avancierte, mit der die *andere* Perspektive benannt wurde. Allerdings bezeichnet dieses Schlagwort eher ein Problem als ein faßbares Programm und führt dann in eine besonders problematische Richtung, wenn es zur Bezeichnung einer bloßen Abkehr von Theoriebezug herhalten muß. Bei der Bestimmung dessen, was für Praxis relevant ist, gilt dann nur noch das Votum der Praktiker. Dies geschieht keineswegs selten, vielmehr definieren sich an der Schnittstelle zwischen Wissensproduktion und außeruniversitären Handlungsfeldern tätige Personen zusehens über eine Abgrenzung von denen, die 'bloße' Theorie betreiben. Gefragt sind dann lediglich die Teile wissenschaftlichen Wissens, die sich reibungslos in 'praxisorientierte' Weiterbildungsprogramme einfügen lassen. Unter der Hand wird dabei aber das zum Maßstab, was sich auch in anderen - vorwiegend außeruniversitären - Einrichtungen als nachfragegerecht erwiesen hat.

Was sich damit durchsetzt, ist eine Orientierung am (unterkomplexen) Bild '**einfacher Verwissenschaftlichung**'.²⁾ Wissenschaftliches Wissen - soweit es 'praxisorientiert' ist - soll demnach in die Berufspraxis hineingetragen werden, um diese zu effektivieren oder zu 'rationalisieren'. Es werden Instrumente, Methoden und Technologien vorgestellt, deren Funktionieren vor allem im Blick auf deren innere Struktur thematisiert wird. Auch für diese Perspektive gibt es eine zentrale Formel, nämlich die des Wissenstransfers.³⁾ Nun ist längst bekannt, daß auf diese Weise das Verhältnis zwischen Wissensproduktion und Anwendung nicht adäquat beschrieben wird. Daß die verkürzte Perspektive in der Weiterbildungspraxis dennoch tragfähig zu sein scheint, kann damit erklärt werden, daß sie den Selbstbeschreibungen und Hoffnungen der Beteiligten entgegenkommt. Wissenschaftlern schmeichelt es, wenn ihr Wissen auf diese Weise zu fraglos Höherwertigem erklärt wird, und Praktiker begeben sich gerade deshalb in

die Weiterbildung, weil sie möglichst rasch bestimmte Probleme gelöst haben wollen. Wissenschaft *auch* in Frage zu stellen und ihr Problemlösungspotential zu relativieren, ist daher für beide Gruppen - auf den ersten Blick - disfunktional.

Weiterbildungsprogramme dieser Art wiederholen aber lediglich das, was an anderer Stelle bereits getan wird. Besonders problematisch ist dies, weil damit zugleich die originären Leistungsmöglichkeiten der Hochschule ungenutzt bleiben. Erst wenn das Verhältnis von Wissenschaft und beruflicher Praxis nach dem Bild **'reflexiver Verwissenschaftlichung'** gefaßt wird, kann das besondere Potential der Hochschule erschlossen werden. Es muß gegenwärtig bleiben, daß wissenschaftliches Wissen

- seine eigenen Probleme in der Anwendung erzeugt und allenfalls zum Teil vorhandene Probleme löst;
- in seiner gesellschaftlichen Funktion, seinen ambivalenten Wirkungen selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion geworden ist.

Nur wenn wir dies berücksichtigen, kann es uns gelingen, Wissensbestände zu 'veröffentlichen', die ansonsten in geschlossenen Diskursen kreisen und exklusiv bleiben.

Zur Veranschaulichung möchte ich einige **Beispiele** heranziehen.

Es werden in großer Zahl Rhetorikkurse angeboten, die den Adressaten versprechen, sie meist in wenigen Tagen, bisweilen auch nur in Stunden überzeugender, durchsetzungsfähiger u.ä. zu machen. Kurse dieser Art verlaufen meist in dem Sinne sehr erfolgreich, daß die Teilnehmer zufrieden nach Hause gehen und sogar anderen eine Teilnahme empfehlen. Weiterbildungsträger außerhalb der Hochschulen - zumal solche, die sich über Teilnehmergebühren finanzieren - sehen daher in ihnen wichtige Programmteile, die ihnen Zuspruch und Zulauf garantieren. Innerhalb der Hochschule müßte nun meines Erachtens Raum sein für die Frage, worin denn der Erfolg solcher Veranstaltungen gründet, braucht man doch kein Sozialpsychologe zu sein, um die Redlichkeit der Versprechungen zu bezweifeln. Es wird dann deutlich, daß keines der ausdrücklichen Lernziele erreicht sein muß, damit die Teilnahme zu einem Erfolg wird. Vielmehr hat der einzelne an einer Inszenierung teil, die ihn dann auszeichnet, wenn er den richtigen Ort, den

richtigen 'Meister' und den richtigen Zeitpunkt gewählt hat. Innerhalb der Hierarchie am Arbeitsplatz weist er sich damit als jemand aus, der die Zeichen der Zeit erkannt und eine spezifische Fortbildungsnotwendigkeit umgesetzt hat. Sich selbst gegenüber hat er eine (Schein-) Lösung für Probleme gefunden, deren Kern sich keineswegs auf die einfache Art einer Kursbelegung bewältigen läßt. Als neues Problem hat er sich geschaffen, daß es - in bestimmten Milieus - als geradezu rührend angesehen wird, wie er sich über ein Training eine Kompetenz anzueignen sucht, die 'man hat oder eben nicht hat'.

Kurse über CAD - computerunterstütztes Konstruieren - sind ebenfalls ein Renner. Sie widmen sich in der Regel den Fragen: Was ist CAD? und Wie funktioniert es? Teilnehmer, die eine kompetente Einführung in die Programmstruktur bekommen haben, gehen ähnlich zufrieden nach Hause wie die 'rhetorisch geschulten'. Allerdings hilft ihnen die neu erworbene Kompetenz in vielen Fällen nicht bei der Lösung der Probleme weiter, die durch die Einführung der neuen Technologie an Ihrem Arbeitsplatz entstanden sind. Gerade in Klein- und Mittelbetrieben gibt es mittlerweile eine Fülle von 'Investitionsruinen' auf diesem Gebiet. Dies ist kein Wunder, weil tief in arbeitsorganisatorische und soziale Zusammenhänge eingegriffen wird, deren Neubildung kaum gelingen kann, wenn nicht intensiv der Frage nachgegangen wird, was 'Konstruieren' eigentlich ist und wie sich die 'alte' und die 'neue' Form aufeinander beziehen.⁴⁾

Schließlich haben allerlei Techniken eines 'Human Resources Management' hohe Konjunktur. Es gilt zwischen den Sozialpartnern als ausgemacht, daß es sinnvoll ist, die Potentiale der Mitarbeiter voll zu nutzen und in einer neuen Unternehmens-'Kultur' zu pflegen. Über Weiterbildung eingeübte attraktive Methoden sind 'TZI', 'Transaktion', 'NLP', 'Supervision' und ähnliches mehr, die darauf hinwirken (sollen), Arbeit humaner zu gestalten. Verborgen bleibt dabei in der Regel, daß hier ein Angriff auf die letzte Bastion erfolgt, die Rationalisierungsbestrebungen bislang versperrt war. Der 'Hinterhof des Betriebsalltags' - informelle soziale Beziehungen, persönliche Erfahrungen, Kniffe u.ä. - wird ausgeleuchtet, in seinen Facetten zunehmend benennbar und damit organisatorischer Disposition zugänglich. Der Mitarbeiter muß sich nun darauf ein-

stellen, daß seine Täuschungsmanöver, seine Kreativität und Teamfähigkeit, seine Kontaktbereitschaft und Flexibilität beobachtet werden.⁵⁾ Als Bereicherung thematisierte Vorgänge haben daher zugleich eine enteignende Seite und Kontrollfunktionen.

Solches Wissen über 'die andere Seite', über Ambivalenzen, über die Tatsache, daß nicht die offenkundige, sondern die verborgene Funktion einer Weiterbildung maßgeblich ist, ist in den Hochschulen vorhanden. Es wird in einem dezidierten **Theoriebezug** gewonnen, der sich für außerwissenschaftliche Phänomene interessiert, aber gewissermaßen auf einer Metaebene praxisorientiert ist. Über Praxisrelevanz wird dann auch aus einer theoretischen Perspektive - und bisweilen zunächst *gegen* das Votum von Praktikern - entschieden. Die besonderen Chancen für die Hochschulen, aber ebenso für potentielle Teilnehmer an deren Weiterbildung liegen genau in einem solchen Theoriebezug, der es ermöglicht, Zusammenhänge der beispielhaft geschilderten Art zu thematisieren. Außeruniversitäre Weiterbildungseinrichtungen können sich dies vielfach gar nicht leisten. Sie hätten dann eine Widersprüchlichkeit in ihren Programmen, würden einerseits Methoden offerieren, die der Erwartung genügen, von akutem Problemdruck zu befreien, und andererseits Kurse anbieten, in denen diese Erwartung als Illusion erkennbar wird. Solches Maß an Selbstreflexivität schätzt aber allenfalls eine sehr kleine Gruppe von Adressaten, die Freude am postmodernen Spiel hat.

Auch für eine Hochschule ist es nicht einfach, beide Dimensionen zu integrieren, also neue Methoden und Instrumentarien vorzustellen, sie aber zugleich in ihren (unter Umständen auch schädlichen!) Auswirkungen vielschichtiger zu thematisieren als gemeinhin üblich. Denn diesbezügliche Einschätzungen werden auch unter Wissenschaftlern nicht in jedem Fall einhellig sein. Erleichtert wird es durch die besondere Form, die bei uns den Kern der Hochschulweiterbildung ausmacht (zumindest ausmachen sollte), nämlich das sogenannte 'weiterbildende Studium'.⁶⁾ Dies beschränkt sich nicht auf punktuelle Kursangebote, sondern bearbeitet über einen längeren Zeitraum vielfältige Aspekte aktueller Problemlagen in unterschiedlichen Perspektiven.

Spielt man Theoriebezug und Praxisrelevanz gegeneinander aus, verfehlt man also die besonderen Leistungsmöglichkeiten der Hochschulen im Feld der Weiterbildung. Wenn - wie ich meine - jedes Weiterbildungsangebot eine These über Problemlagen und deren Lösungsmöglichkeiten darstellt, dann haben gerade wir darauf zu achten, daß die Komplexität unserer Thesen nicht hinter den wissenschaftlichen Standard unserer Institution zurückfällt. Es geht darum, Wissensbestände zugänglich zu machen, die nicht von selbst in eine breitere Öffentlichkeit gelangen und die alles andere sind als 'bloße Theorie'. Gelingt uns dies nicht, verfestigen wir eine Situation, in der die einen sich in Weiterbildungsveranstaltungen an unterkomplexen Problemlösungen abmühen und die anderen sich augenzwinkernd darüber verständigen, wie fragwürdig oder gar vergebens diese Mühen doch sind.

Anmerkungen:

- 1) Deren Ergebnisse sind dokumentiert in: Einrichtungen und Beauftragte für Weiterbildung an Hochschulen, AUE-Beiträge No 21, Hannover 1989 (zu beziehen über: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V., Lange Laube 32, D-3000 Hannover 1)
- 2) Zur Unterscheidung von 'einfacher' und 'reflexiver' Verwissenschaftlichung vgl. Beck, U./Bonß, W.: Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? In: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?, hg.v. Beck, U./Bonß, W., Frankfurt/M. 1989, 7-45
- 3) Zur Kritik an dieser Formel vgl. Wittpoth, J.: Wissenschaftliche Weiterbildung als 'Wissenstransfer'? Didaktische Überlegungen zu einer brisanten Denkfigur. In: Hemmnisse und Desiderate bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch Hochschulen, hg.v. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung, Hannover 1990 (AUE-Beiträge No 26), 25-32.
- 4) Vgl. Christmann, B./Schmidt-Dilcher, J.: Der Einführungsprozeß von CAD in Klein- und Mittelbetrieben des Maschinenbaus. Grundlagen für die Entwicklung einer Weiterbildungskonzeption, Bochum (Weiterbildungszentrum der Ruhr-Universität) 1988
- 5) Vgl. Harney, K.: Der Trend zum Selbst: Das neue Modernitätsverständnis betrieblicher Rationalität, Mskr. Bochum 1992
- 6) Zur Beschreibung dessen Grundlagen vgl. Wittpoth, J.: Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung, Bad Heilbrunn 1987

Praxisbezogene Weiterbildung an der ETH Zürich Ein Erfahrungsbericht

Daniel Künzle, lic. phil. I, Leiter Zentrum für Weiterbildung ETH Zürich

Anschrift:

Zentrum für Weiterbildung
ETH Zentrum
Rämistrasse 101
CH-8092 Zürich
Tel.: 01-256 56 59/57

Fax: 01-262 10 05

Zusammenfassung

Die zur Diskussion gestellte Alternative der hochschulischen Weiterbildung mit oder ohne Praxisrelevanz stellt sich für die ETH Zürich nicht. Hier geht es vor allem um die *Erhöhung* des Praxisbezugs, um die *Beschleunigung* des Wissens- und Technologietransfers sowie um die explizite *Abstimmung* von wirtschaftlich-gesellschaftlichen mit hochschulischen Bedürfnissen.

Da die wissenschaftliche Weiterbildung weniger die Vermittlung von fachspezifischem Grundlagenwissen als vielmehr den Transfer neuer, auch interdisziplinärer Trends und Entwicklungen sowie ebenfalls die Erhaltung der bereits vorhandenen Qualifikationen zum Ziel hat, wird die gegenseitige Durchdringung von Hochschule und Praxis zur immanenten Voraussetzung.

Dass dieser wechselseitige Austausch hingegen bereits bestens funktioniert, ist zumindest für die ETH Zürich nicht zu behaupten. Es gilt, mit Massnahmen unterschiedlichster Art die Praxisrelevanz sicherzustellen. Zu diesen Massnahmen gehören die permanente Evaluation des Weiterbildungsangebots und der effektiven Bedürfnisse der Unternehmen und Erwerbstätigen, die Verbesserung der Informationsdienstleistungen und eine verstärkte Marktpräsenz seitens der Hochschulen sowie eine Teilnehmer-orientierte Organisation und Didaktik der einzelnen Veranstaltungen.

I Einleitung

Die im Titel dieses Workshops gestellte Frage – «Muss und kann wissenschaftliche Weiterbildung praxisrelevant werden?» – muss und kann jedenfalls für die ETH Zürich mit einem deutlichen «Ja» beantwortet werden. Gerade für eine technische Hochschule, bei welcher der unmittelbare Praxisbezug schon im Diplomstudium erforderlich und grösstenteils auch vorhanden ist und wo ein Studium im Unterschied etwa zu den Phil. I-Fächern einer Universität mit dem Erlernen eines eigentlichen, definierten «Berufs» gleichzusetzen ist, stellt die Nähe zur ausserhochschulischen Praxis eine unabdingbare Voraussetzung für den Erfolg jeglicher Weiterbildungsmaßnahmen dar.

Im folgenden werden die Erfahrungen des Zentrums für Weiterbildung an der ETH Zürich zu dieser Thematik auf mehreren Ebenen dargestellt. Zunächst werden allgemein die Schwachpunkte der akademischen Weiterbildung aufgezeigt, dann folgen Problembereiche und Massnahmen auf der formalen, organisatorischen und anschliessend auf der inhaltlichen Ebene. In die Überlegungen fliessen die Resultate einer unlängst durchgeführten Untersuchung über die Weiterbildungsbedürfnisse von ETH- und HTL-Absolventen/innen ein, die bekanntermassen das primäre Zielpublikum vieler Weiterbildungsaktivitäten der ETH Zürich sind.¹ Diese Resultate bilden ebenfalls die Basis für eine konzeptionelle Neuorientierung der ETH Zürich im Bereich der Weiterbildung respektive der Weiterbildungspolitik. Die gesamte Untersuchung umfasste die Befragung von rund 9'000 ETH- und HTL-Absolventen/innen, von etwa 1000 Absolventen/innen eines Nachdiplomstudiums an einem der beiden Schultypen, von Personal- respektive Weiterbildungsverantwortlichen von rund 350 Klein-, Mittel- und Grossunternehmen sowie 11 Fallstudien mit etwa 45 Interviews auf verschiedenen funktionalen Stufen in Unternehmen.

II. Schwachpunkte des gegenwärtigen Weiterbildungsangebots

Die bereits erwähnte Studie deckte mehrere Problembereiche und Kritikpunkte an der hochschulischen Weiterbildung auf, die zwar allesamt nicht neu sind, die es aber dennoch immer wieder zu überdenken

¹ Wissen für die Zukunft. Weiterbildungsbedürfnisse von Absolventinnen und Absolventen von ETH und HTL, Synthesebericht einer gemeinsamen Studie des BIGA, der Gruppe Ingenieure für die Schweiz von morgen, des Zentrums für Weiterbildung ETH Zürich, Hrsg. BIGA (Beiträge zur Berufsbildung, Bd. 3), Bern 1992.

und bei der konkreten Planung von Veranstaltungen zu berücksichtigen gilt. Es zeigte sich unter anderem, dass für einen stärkeren Praxisbezug des Weiterbildungsangebots

- eine grundsätzliche Verbesserung der Informationspolitik erforderlich ist;
- eine ständige Evaluation der Bedürfnisse der Praxis sowie eine Erfolgskontrolle der Weiterbildungskurse notwendig sind, damit eine laufende Veränderung / Verbesserung des Angebots erzielt werden kann;
- sich die Hochschule inhaltlich auf ihre eigenen Stärken konzentrieren und damit das Angebot anderer, z.B. privatwirtschaftlicher Veranstalter sinnvoll ergänzen, aber nicht unbedingt konkurrenzieren soll;
- der Technologietransfer grundsätzlich rascher erfolgen müsste;
- sich der Veranstaltungsrahmen (Ort, Zeitpunkt, Dauer, Organisationsform) besser nach den Bedürfnissen der Praxis richten soll;
- attraktivere Umgebungen für die Weiterbildungsveranstaltungen gefunden werden müssen;
- didaktische und organisatorische Konzepte der Wissensvermittlung unter dem Gesichtspunkt der Andragogik und des Hintergrundes der Teilnehmenden modifiziert werden müssen;
- Weiterbildungsveranstaltungen weniger «zufällig» konzipiert werden sollten. Die einzelnen Angebote müssen grundsätzlich berufsbegleitend besucht werden können, müssen aufbauend und in Blockform modular, mit Wiederholungs- und Wahlmöglichkeiten aufeinander abgestimmt sein.

Ferner zeigte sich, dass

- die Teilnahmegebühren vor allem für kürzerdauernde Weiterbildungsveranstaltungen auch an einer Hochschule nach marktüblichen Kriterien festgesetzt werden können. Wenn das Angebot nach praxiskonformen Massstäben bestehen kann, wird der Besuch von firmenexternen Kursen in der Regel vom Unternehmen finanziert. Die Erhebung von kostendeckenden oder besser: gewinnbringenden Teilnahmegebühren wenigstens bei einem Teil der an einer Hochschule angebotenen Veranstaltungen bewirkt, dass für die zusätzliche und «neue» Belastung durch die Weiterbildung den Hochschulen vergleichsweise geringe Kosten erwachsen.

III. Formale, organisatorische Aspekte

Wesentliche Erkenntnisse der Studie liegen für die ETH darin, dass zum einen eine Verbesserung der Informationspolitik stattfinden muss. Die Information und Werbung für das bereits bestehende, vielfältige Angebot hat sowohl die Unternehmen (Personalverantwortliche, betriebliche Aus- und Weiterbildungsstellen) wie auch die einzelnen Berufstätigen zu erreichen.

Das Angebot der ETH Zürich umfasst zur Zeit pro Jahr 17 Nachdiplomstudien und -kurse (z.B. Architektur, Bauingenieurwesen, Betriebswissenschaften, Mechatronik, Nachrichtentechnik, Räumliche Informationssysteme) und etwa 150 kürzere Fortbildungskurse. Das gesamte Angebot wird in einer eigens dafür geschaffenen Weiterbildungsbroschüre zweimal jährlich veröffentlicht. Zusätzlich haben wir eine Datenbank auf einem Grossrechner installiert, so dass von überall her mit einem Personal Computer und einem Modem das aktuelle Angebot abgefragt werden kann. Seit Februar 1992 wird unser Angebot auch auf VIDEOTEX publiziert, das ebenfalls mittels geeigneter Hard- und Software zugänglich ist.²

Trotz dieser Anstrengungen wird das Ziel einer umfassenden Information über das bereits bestehende Angebot noch nicht erreicht. Weitere Massnahmen im Bereich des Marketing müssen folgen, bis die aktivere Marktpräsenz ihre feste Verankerung im Bewusstsein der potentiellen Teilnehmer/innen gefunden hat.

Bezüglich der Veranstaltung von Kursen muss die Hochschule mehr Kreativität und Originalität, mehr «Mut zum Risiko» zeigen, da sie in der Praxis ein etwas «angestaubtes» Image hat. Das heisst, dass sich eine Verbesserung der Wissensvermittlung unter andragogischen Gesichtspunkten (weniger Massenveranstaltungen, weniger Frontalunterricht) aufdrängt, dass teilweise geeignetere Räume auch ausserhalb der Hochschule gefunden werden müssen, damit ein attraktiveres Lernumfeld entstehen kann.

Dies ist eines der hauptsächlichsten Probleme, das sich vor allem auf einer individuellen Ebene – bei den Dozenten/innen und damit bei den eigentlichen Trägern/innen der Weiterbildung auf Hochschulniveau –

² VIDEOTEX ist ein interaktives Informations- und Kommunikationssystem, das über das öffentliche Fernmeldenetz der PTT läuft. Die Stärken dieses Systems sind die Aktualität, der einfache Zugriff auf die Informationen, die selektiven Suchmöglichkeiten sowie die zielgruppenspezifische Information.

Das Informationssystem wird gegenwärtig in Zusammenarbeit aller Hochschulen mit dem BBW und dem BIGA zu einem gesamtschweizerischen Hochschul-Weiterbildungsinformationssystem ausgebaut.

zeigt. Weiterbildungskurse für Personen aus der Praxis erfordern eine andere Didaktik, als sie im Rahmen des Diplomstudiums gegenüber den Studierenden in der Regel üblich ist. Der Erwartungshorizont präsentiert sich bei den Erwerbstätigen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen z.B. aus der firmeninternen Weiterbildung um einiges breiter. Eine grundsätzliche Beschränkung der Teilnehmerzahl, die Organisation der Veranstaltung als Seminar und/oder Workshop, der Einsatz modernster Hilfsmittel wie etwa Computer-gestützte Lernprogramme, der Einbezug von Referenten/innen aus der Praxis kommen den Bedürfnissen der Unternehmen und Erwerbstätigen entgegen, erfordern aber auf Seite vieler Dozenten/innen zunächst ein Umdenken und Umlernen. Allerdings ist dies – wie die Erfahrungen der Stelle für Hochschuldidaktik von Uni und ETH Zürich nur zu deutlich aufzeigen – ein längerdauernder Prozess, der z.B. über die Verankerung der persönlichen, didaktisch-pädagogischen Weiterbildung in Pflichtenheften bei Berufungen von Dozenten/innen beschleunigt werden könnte.

Eine wesentliche Erkenntnis der Studie ist, dass die Weiterbildung an einer Hochschule grundsätzlich berufsbegleitend gestaltet werden sollte. Dies gilt insbesondere für die längerdauernden Nachdiplomstudien und -kurse. Hier empfiehlt sich ein modularer Aufbau in Blöcken, die sowohl von den Teilnehmenden wie auch von den Veranstaltern kombiniert und zu grösseren Einheiten zusammengefügt werden können. Diese einzelnen Blöcke können somit als singulärer Fortbildungskurs wie auch als Teil eines Nachdiploms besucht werden. Beispielsweise ist dies im Nachdiplomkurs «Räumliche Informationssysteme» der Fall.

Dies erfordert zunächst eine Standardisierung des Angebots: Verhandlungen und Definitionen von Blockgrössen sind notwendig, Absprachen zwischen den einzelnen Anbietern von Blöcken müssen getroffen werden. Aufgrund unserer Untersuchung empfehlen sich Blockdauern von einer Woche für die vertiefte oder interdisziplinäre Beschäftigung mit einzelnen Themenbereichen, bei denen auch Raum für neue Lehr- und Lernformen sowie gruppenspezifische Prozesse gelassen werden kann. Damit steht auch das Wochenende für Familie und Freizeit zur Verfügung und kollidiert nicht mit der Weiterbildung. Von den Unternehmen wie auch von den Teilnehmenden wird jedoch für eingeschränkte Themenbereiche eine Dauer von 1–2, maximal 3 Tagen als optimal angesehen. Dies ist offensichtlich der Zeitrahmen, bei dem auch Erwerbstätige aus Kleinbetrieben relativ problemlos ihrem Arbeitsplatz fernbleiben können.

Die Standardisierung des Angebots hat zudem den Vorteil, dass einzelne Blöcke mit anderen Hochschulen und/oder Wirtschaftsunterneh-

men ausgetauscht, verkauft oder eingekauft werden können. Dies ist besonders interessant, weil sich hier Synergien nutzen lassen und nicht jeder Veranstalter ein komplettes Angebot aufbauen muss.

Von dieser Situation ist die ETH Zürich allerdings noch weit entfernt. Das Angebot ist sehr heterogen, umfasst Tagungen, Seminare, eigentliche Kurse, aber auch etwa sich über ein Semester erstreckende Kolloquien. Ferner finden Veranstaltungen in der Regel nur gerade einmal statt; die kostensparende respektive gewinnbringende wiederholte Durchführung erfolgreicher Kurse ist gegenwärtig noch die Ausnahme.

Mit die wichtigste Massnahme ist aber die laufende Überprüfung des Angebots. Die Bedürfnisse der Praxis wie auch der Stand des technologischen Fortschritts ändern sich in den Ingenieurwissenschaften sehr rasch. Nur mittels regelmässiger Erfolgskontrolle und periodischer Evaluation von Angebot und Nachfrage kann das Weiterbildungsangebot der Hochschule diesem Umstand Rechnung tragen. Nur so kann die Weiterbildung auch durch den Einsatz neuzeitlicher didaktischer Methoden wie z.B. des Computer-unterstützten Lernens vor allem qualitativ verbessert werden.

IV. Inhaltliche Aspekte

Von der potentiellen Nachfrage aus den Unternehmen und den konkreten Weiterbildungsbedürfnissen der Berufstätigen her können inbezug auf den Ausbau der Weiterbildung keine Prioritäten gesetzt werden. An allen Departementen der ETH Zürich ist ein paralleler Ausbau der Weiterbildung angezeigt. Dies kann aber nicht isoliert von dem bereits bestehenden Bildungs- und Forschungsauftrag geschehen, da mit der Weiterbildung sowohl die Dozenten wie auch die gesamte Infrastruktur der ETH zusätzlich belastet werden. Es können nur wenige neue Stellen für die Weiterbildung geschaffen werden. Auch das Hochschul-interne Angebot an Kursräumen kann gegenwärtig nicht vermehrt werden. Eine Koppelung von «traditioneller» Lehre (Erstausbildung) und Forschung mit der Weiterbildung in Form von «gemischten» Veranstaltungen könnte hier möglicherweise Abhilfe schaffen. Damit wird einerseits der Wissens- und Technologietransfer zwischen Hochschule, Wirtschaft und Gesellschaft beschleunigt. Andererseits profitiert auch die Hochschule vom Erfahrungshintergrund der Berufstätigen, wenn Studierende wie auch Dozenten/innen mit praxisrelevanten Problemen konfrontiert werden.

Zum zweiten gilt es für die ETH, sich auf ihre angestammten Stärken im Bereich Lehre und Forschung und damit auf die fachliche und interdis-

zipliniäre Weiterbildung zu konzentrieren. Inhalte im Bereich der Managementweiterbildung und persönlichen Entwicklung können – eingedenk auch des bereits vorhandenen Angebots der ETH – ganz oder teilweise anderen öffentlichen und privaten Weiterbildungsanbietern überlassen werden. Die Nachfrage nach Managementweiterbildung ist in der Schweiz zwar grundsätzlich sehr hoch, doch treten gerade in diesem Bereich sehr viele Anbieter auf dem Markt auf. Eine technisch ausgerichtete Hochschule wie die ETH Zürich kann hier somit sehr zurückhaltend operieren. Für die fachliche, d.h. fachspezifische wie interdisziplinäre Weiterbildung kann die bereits jetzt schon vielfach praktizierte Zusammenarbeit mit Berufsorganisationen und Verbänden einen verstärkten Praxisbezug garantieren, sind doch die Vertreter/innen jener Organisationen in der Regel ausserhalb einer Hochschule tätig. Sie kennen aus ihrer eigenen Erfahrung, auf welchem Gebiet ein grosser Weiterbildungsbedarf vorhanden ist. Überdies können via Verbandsorgane, die trotz verbesserter Informationspolitik der Hochschulen nach wie vor die primären Informationsquellen für Berufstätige sind, Veranstaltungen zur Anmeldung ausgeschrieben werden.

Die fachspezifischen Weiterbildungsbedürfnisse können hier aus Platzgründen nicht für jedes Fachgebiet an der ETH aufgelistet werden. Nur soviel: Thematische Spitzenreiter bei allen Studienrichtungen sind Kurse, welche die neuesten Tendenzen im Fachgebiet zum Inhalt haben und beispielsweise den Stand der technologischen Entwicklung dokumentieren oder den Einsatz moderner Computer-unterstützter Arbeitsinstrumente zum Inhalt haben. Ebenfalls an prominentester Stelle stehen Themen, die in Bezug stehen zur natürlichen und bebauten Umwelt und ökologische Zusammenhänge berücksichtigen.

Über sämtliche Fachrichtungen hinweg betrachtet, sieht eine Rangliste der fachfremden, interdisziplinären Weiterbildungswünsche und -bedürfnisse wie folgt aus: An erster Stelle steht die Umwelt- und Ökotechnik (Vorsorge, Recycling, Entsorgung, Energie) gefolgt von praxisbezogenem Projektmanagement, Betriebswirtschaft, Risikoanalyse und -management, Personal-Computer-Anwendung (Textverarbeitung, Tabellenkalkulation etc.), ökologischen Fragen im Beruf, Informatik (Datenbank, Programmierung) sowie "C-Techniken" (CIM, CAD, CAE, CIE, CAM u.ä.). Im Bereich der Managementweiterbildung liegt das Weiterbildungsbedürfnis deutlich auf dem Projektmanagement, gefolgt von Unternehmensführung sowie allgemeinen Führungsfragen und -problemen (Methoden, Führungsverhalten, Mitarbeiterführung).

Die Weiterbildungsinhalte im Bereich der persönlichen Entwicklung sehen an erster Stelle Gesprächsführung und Kommunikationstraining. Vernetztes, ganzheitliches Denken, Mensch-Technik-Umwelt und ge-

gesellschaftliche Aspekte sowie persönliche Arbeitstechnik und Zeitmanagement sind ebenfalls dringliche Themen.

Nach wie vor soll die ETH «mehrgleisig» fahren: Es gilt einerseits, das Angebot an kürzer dauernden, den Bedürfnissen der Praxis entsprechenden Fortbildungskursen zu vermehren. Gleichzeitig darf sich aber die ETH nicht einseitig und ausschliesslich nach den Erfordernissen der unmittelbaren Nachfrage orientieren, sondern muss auch ein Angebot offerieren, das ihrem übergeordneten gesellschaftlichen Bildungsauftrag entspricht und sich möglicherweise nur an ein kleines, spezielles Publikum richtet. Andererseits liegt nach wie vor ein Schwergewicht der Weiterbildung an der ETH im Auf- und Ausbau der längerdauernden Nachdiplomstudien, die naturgemäss eher von jüngeren Absolventen/innen besucht werden. Auch hier wird das Angebot der ETH in den nächsten Jahren noch deutlich ausgebaut, bis wir etwa 1996 an unsere Kapazitätsgrenzen stossen werden.

Als ausgewiesene Forschungsinstitution und aufgrund ihrer quasi-monopolistischen Stellung in verschiedenen technischen und naturwissenschaftlichen Ausbildungsgängen hat die ETH bezüglich der jüngsten internationalen technologischen Entwicklungen in den einzelnen Fachgebieten grundsätzlich auf dem laufenden zu sein. So wird von der ETH erwartet, dass sie dieses Wissen in Form von ein- bis zweitägigen Überblicksveranstaltungen mit Hinweisen, wo man vertiefende Informationen zu einzelnen wichtigen Themenbereichen erhält, an die Erwerbstätigen in der Praxis weitergeben kann. Das Interesse an solchen Weiterbildungsangeboten zum «state of the art» in den einzelnen Fachrichtungen ist bei den Unternehmen und Berufstätigen enorm.

V. Abschliessende Bemerkungen

Im folgenden sollen kurz einige allgemeine Voraussetzungen, Konsequenzen und Massnahmen zur Verbesserung der Weiterbildungssituation und zur Anpassung des Angebots der Hochschulen an die Bedürfnisse der Praxis dargestellt werden.

In den Wirtschaftsunternehmen und der öffentlichen Verwaltung muss die Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Bestandteil einer mindestens mittelfristigen Organisationsplanung werden. Die Weiterbildung ist in die Personalpolitik zu integrieren und darf nicht länger nur ad hoc und damit auch zufällig geschehen. Weiterbildung soll zudem nicht nur unter Kostenaspekten betrachtet, sondern vor allem als längerfristige Investition für die Zukunft begriffen und akzeptiert werden. Damit

soll vermieden werden, dass Weiterbildung als «Konjunkturpuffer» dient und in Krisenzeiten – wenn sie eigentlich am dringendsten wäre – sofort den Sparanstrengungen zum Opfer fällt.³ Sämtliche Berufsgruppen und Altersklassen – und nicht nur die hochqualifizierten Akademiker/innen – müssen von der Weiterbildung profitieren können. Dieser hier nur kurz skizzierte Bereich kann von der Hochschule her nur wenig beeinflusst und gesteuert werden.

Im Unterschied dazu kann die Hochschule wenigstens schon während der Ausbildung der Studierenden darauf hinwirken, dass bei ihnen grundsätzlich das Bewusstsein wächst, dass die spätere berufliche Situation permanenten Veränderungen unterworfen ist, und dass folgedessen die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, zur *éducation permanente* und zur Eigenaktivität «eingepflegt» und damit gefördert wird.

Auch kann und muss – wie oben dargestellt – auf Seite der Hochschulen das Angebot an Weiterbildung so gestaltet werden, dass es für die Nachfrage aus den Unternehmen attraktiv ist und dass die Firmen ihre Mitarbeiter/innen in die externe Weiterbildung an die Hochschule schicken. Soll die Weiterbildung auf Hochschulniveau funktionieren, muss sie für alle Beteiligten – für die Hochschulen respektive die Dozenten/innen, die Unternehmen, die Erwerbstätigen und letztlich auch für Wirtschaft und Gesellschaft – materiell wie immateriell profitabel sein. Indem die Hochschulen und ihre Dozenten/innen mit den Problemen, Erfahrungen und Bedürfnissen der Praxis konfrontiert werden und diese Erkenntnisse in den normalen Unterricht einfließen, profitieren letztlich auch die Studierenden davon. Die angestammten Aufgabenbereiche in Lehre und Forschung werden so durch die neue Aufgabe Weiterbildung sinnvollerweise um den expliziten Praxisbezug ergänzt. Ebenfalls hilft die praxisbezogene Weiterbildung, aus der Forschung gewonnenes neues Wissen und neue Technologien rasch in die ausserhochschulische Sphäre zu transferieren. Sie schafft somit für die Hochschule auch eine gewisse gesellschaftliche Legitimation, die sich wiederum in einer grösseren Freiheit in Lehre und Forschung auszahlt.

Ein letztes Argument für einen deutlichen Praxisbezug liefert der Weiterbildungsmarkt: Wenn das Angebot nicht bedarfsgerecht konzipiert wird, bleibt die Nachfrage rasch aus und Veranstaltungen können mangels Teilnehmerinnen und Teilnehmer gar nicht erst durchgeführt werden.

³ Dies ist vor allem in kleineren und mittleren Unternehmen nach wie vor die Regel. (Vgl. Künzle D., Büchel D., Weiterbildung als Strategie für Region und Betrieb, Zürich 1989; dies., Weiterbildungsoffensive im Betrieb, in: *io Management-Zeitschrift* 2/1990, S. 51–54).

MODELL UND PROBLEME EINER INTEGRATION VON GRUNDSTUDIUM UND WISSENSCHAFTLICHER WEITERBILDUNG

o.Univ.Prof. Dr. Paul Kellermann, Dipl. Soziol.
Institut für Soziologie der Universität Klagenfurt
A - 9020 Klagenfurt, Universitätsstrasse 65
Tel. 0043/ 463/ 2700 - 465
Fax - 467

Zusammenfassung

Seit Jahren und in jüngster Zeit verstärkt werden Klagen und Kritik gegenüber Hochschulbildung geäußert: Zu lange Studienzeiten, Massenbetrieb, ungenügende Ausbildung, Studienabbruch sind einschlägige Stichwörter. Veränderungsversuche haben keine wirklichen Verbesserungen bringen können, weil sie an Symptomen ansetzten und/oder nicht umfassend genug waren. Zur Problematik gesellen sich immer vehementer Bedarf und Forderungen nach wissenschaftlicher Weiterbildung. Zuletzt artikulierten das "Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft" und die Stellungnahmen hierzu das Problembewußtsein, ohne jedoch einen grundlegenden und konsistenten Vorschlag zu unterbreiten. Ein solcher Vorschlag wird hier indes mit der Vorstellung eines Modells zur Integration von wissenschaftlichem Grundstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung gemacht. Seine wesentlichen Momente sind: Statt unkoordinierter Addition von Stoffen, Wissensgebieten und Organisationsformen wird eine systematische Integration angezielt. Das wissenschaftliche Grundstudium beschränkt sich auf wenige abgestimmt zusammengestellte Fachgruppen (ersetzt also das traditionelle Fachstudium nach einer Unzahl von Studienrichtungen), in denen das Studium auf sechs Semester angelegt ist und lediglich wissenschaftliches Arbeiten (also kaum Stoffe!) allgemein (Segment I, zwei Semester) und nach einer Fachgruppe (Segment II, vier Semester) vermittelt wird; wissenschaftlich erforderliche Grundfertigkeiten (wie Textverarbeitung, Rhetorik, Fremdsprachen) werden während des gesamten Grundstudiums eingeübt. Wissenschaftliche Weiterbildung erfolgt prinzipiell nach Abschluß des Grundstudiums und tätigkeitsbegleitend im Sinne des lebenslangen Lernens nach den Erfordernissen der jeweiligen Tätigkeiten. Es ist nach fachspezifischer Weiterbildung (vier Semester) zur Erlangung professioneller Qualifikation

(als Arzt, Lehrer, Ingenieur etc.) sowie nach problem-spezifischer Weiterbildung (Zeit und Organisationsform variabel) zum Erwerb von Kompetenzen zur Behandlung aktueller Problemlagen der eigenen Tätigkeit (z.B. Unternehmenskultur, Ausländerbeschäftigung, Technology Assessment, CIM, Drug Abuse, Personal Development) gegliedert. Abschließend werden Schwierigkeiten der Verwirklichung eines solchen Modells genannt und Lösungsansätze vorgeschlagen.

Folie 1

G L I E D E R U N G

1 DIE AUSGANGSLAGE
(Folie 2)

2 DAS MODELL
(Folien 3, 4, 5)

3 PROBLEME
(Folie 6)

4 LÖSUNGSANSÄTZE
(Folie 7)

K L A G E N U N D K R I T I K A M D E R Z E I T I G E N
S T U D I E N S Y S T E M

- ZU LANGE AUSBILDUNGSZEIT
- ZU LANGE STUDIENDAUER
- ZU HOHES ALTER BEIM STUDIENABSCHLUSS
- ZU GROSSE STOFFFÜLLE
- VERALTERUNG DES WISSENS (SINKENDE HALBWERTSZEIT)
- ZU WENIG ALLGEMEINWISSEN
- UNNÖTIGES SPEZIALWISSEN
- ZU HOHE STAATLICHE FINANZIELLE AUFWENDUNGEN
- ZU HOHE PERSÖNLICHE FINANZIELLE AUFWENDUNGEN
- ZU HOHER DROP-OUT
- MASSENVERANSTALTUNGEN
- NUMERUS CLAUSUS
- STATT REFORM STÄNDIGE ERWEITERUNG DER FACHGEBIETE
- KEINE KONZENTRATION AUF DAS EIGENTLICHE STUDIENGEBIET
- ORIENTIERUNGSLOSIGKEIT DER STUDIERENDEN
- ZWANG ZUM FRÜHEN FESTLEGEN AUF SPEZIELLES FACHSTUDIUM
- WEITERBILDUNG OHNE BEZUG AUF DIE ERSTAUSBILDUNG
- TURBULENZEN AUF DEM AKADEMISCHEN ARBEITSMARKT
- VERNACHLÄSSIGUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN WEITERBILDUNG
- "ANTINOMIE" VON GENERALISIERUNG UND SPEZIALISIERUNG
- ZU WENIGE ABSOLVENTEN, ZU VIELE ABSOLVENTEN

D A S M O D E L L

1. BASISPRINZIP:

STATT ORIENTIERUNG AN TRADITIONELLEM BILD PROFESSIONELLEN QUALIFIKATIONSERWERBS DURCH STUDIUM, ORIENTIERUNG AN AKTUELLER TÄTIGKEIT UND DEREN (INHALTLICHEN) QUALIFIKATIONSBEDARFS NACH WISSENSCHAFTLICHEM GRUNDSTUDIUM.

2. GRUNDSTUDIUM (NICHT ERSTSTUDIUM!) BEDEUTET ERWERB VOR ALLEM VON ORIENTIERUNGSWISSEN UND METHODISCHER FERTIGKEIT (STOFFE SIND SEKUNDÄR) NACH FACHGRUPPEN. ZWEI SEGMENTE VON ZWEI UND VIER SEMESTERN. FREIER ZUGANG NACH ALLGEMEINER PRÜFUNG. KEINE GEBÜHREN. AN ALLEN HOCHSCHULORTEN NACH SPEZIFISCHEM ZUSCHNITT (PRINZIP REGIONALER VERSORGUNG). BACHELOR ABSCHLUSSEXAMEN. LEHRVERANSTALTUNGEN UND PRÜFUNGEN IN TRADITIONELLER WEISE.

3. WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG NACH ZWEI TYPEN: FACH- UND PROBLEMSPEZIFISCHE WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG. DIE FACHSPEZIFISCHE ZIELT DIE PROFESSIONELLE AUSBILDUNG AUF BESTIMMTEM GEBIET AN; DIE PROBLEMSPEZIFISCHE ORIENTIERT SICH AM ERWERB VON LÖSUNGSKOMPETENZEN. IM GEGENSATZ ZUR FACHSPEZIFISCHEN WEITERBILDUNG, DIE NACH ZWEI BIS VIER SEMESTERN ORGANISIERT SEIN KANN, IST DIE PROBLEMSPEZIFISCHE SOWOHL NACH IHRER DAUER ALS AUCH NACH IHRER ORGANISATIONSFORM OFFEN (ETWA VON WOCHENENDSEMINAREN BIS ERST DURCH DIE ARBEIT ERMITTELBARER ORGANISATION). WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG TRÄGT SICH IN DER REGEL DURCH TEILNEHMERGEBÜHREN. DAS STUDIUM ERFOLGT ALS KOOPERATION ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS, ERFAHRENER UND REFLEKTIERTER PRAXIS, THEORETISCHER UND EMPIRISCHER FORSCHUNG. WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG KANN (IM GEGENSATZ ZUM WISSENSCHAFTLICHEN GRUNDSTUDIUM) AUCH BUNDESWEIT ANGEBOTEN UND KOORDINIERT WERDEN (ZENTRALE KURSERFASSUNG UND AKTUELLE ANGEBOTS-/NACHFRAGEBÖRSE).

4. INTEGRATION (STATT ADDITION) VON WISSENSCHAFTLICHEM GRUNDSTUDIUM UND WISSENSCHAFTLICHER WEITERBILDUNG IM SINNE STÄNDIG ÜBERPRÜFTER UND GESTEUERTER INTERDEPENDENZ.

Folie 4

S T U D I E N R I C H T U N G S G R U P P E N
A N Ö S T E R R E I C H S U N I V E R S I T Ä T E N ^{x)}

- 1 THEOLOGIE
- 2 RECHTSWISSENSCHAFTEN
- 3 SOZIAL- und WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN
- 4 MEDIZIN
- 5 PHILOSOPHISCH-HUMANWISSENSCHAFTLICHE STUDIEN
- 6 HISTORISCH-KULTURKUNDLICHE STUDIEN
- 7 PHILOLOGISCH-KULTURKUNDLICHE STUDIEN
- 8 ÜBERSETZER- und DOLMETSCHERAUSBILDUNG
- 9 NATURWISSENSCHAFTLICHE STUDIEN
- 10 PHARMAZIE
- 11 SPORTWISSENSCHAFTEN und LEIBESERZIEHUNG
- 12 BAUINGENIEURWESEN, ARCHITEKTUR und RAUMPLANUNG
- 13 MASCHINENBAU
- 14 ELEKTROTECHNIK
- 15 TECHNISCHE NATURWISSENSCHAFTEN
- 16 MONTANWISSENSCHAFTEN
- 17 BODENKULTUR
- 18 VETERINÄRMEDIZIN

x) DIESE 18 STUDIENRICHTUNGSGRUPPEN FASSEN DIE ÜBER 140
STUDIENRICHTUNGEN DER 12 UNIVERSITÄTEN ZUSAMMEN.

A FACHGRUPPENSPEZIFISCHES GRUNDSTUDIUM

B FACHSPEZIFISCHE WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG (4 SEMESTER)

Segment I
(2 Semester)

Segment II
(4 Semester)

- 1 Leben als Student/in (Studienorganisation, Arbeitsweise, Erwerbstätigkeit etc.)
- 2 Wissenschaft
 - Was heißen Wissenschaft und wissenschaftl. Arbeiten?
 - Wie entwickelte sich und was entwickelte Wissenschaft?
 - Wie erwirbt man Wissenschaft und trägt zu ihrer Entwicklung bei?
 - Was heißt wissenschaftliche Verantwortung allgemein und fachlich?
- 3 Grundsätze und Grundlagen wissenschaftl. Forschung (Theorie/Empirie, Vergleich qualitativer und quantitativer Verfahren, Random-Theorie, Teststatistik etc.)

- 1 Entwicklung und Bedeutung der Fachgruppendifziplinen im Rahmen der Wissenschaften
- 2 Wissensgebiete/Problembereiche/Fachgebiete/Differenzierungen
- 3 Schulen/Theorieansätze/Grundbegriffe
- 4 Spezifische Forschungsmethoden/Laborarbeit/Techniken
- 5 Anwendungen/Praxis (Erfolge, Probleme, Konsequenzen)

Rhetorik, Textverarbeitung, EDV, Fremdsprachen (Referieren/Diskutieren)

- Z.B.:
- Staatslehre
 - Ophthalmologie
 - Volkswirtschaftslehre
 - Sonderschulpädagogik
 - Steuerrecht
 - Literatursoziologie
 - Archäologie
 - Architektur
 - Agrarökonomik
 - Papier- und Zellstofftechnik
 - Industrielle Elektronik
 - Produktgestaltung
 - Japanologie
 - Kunststofftechnik

C PROBLEMSPEZIFISCHE WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG (VARIABLE ZEIT/ORGANISATION)

- Z.B.:
- Psychologische Diagnostik
 - Versicherungsmathematik
 - Technology Assessment
 - Systemtheorie
 - Europäisches Mittelalter
 - Kommunikationsnetze
 - Trivialliteratur
 - Allergien
 - Unternehmensentwicklung
 - Fernerkundung
 - Künstliche Intelligenz
 - Kulturmanagement
 - Wirtschaft und Gesellschaft in F/CH/I etc.

Folie 6

P R O B L E M E

- BEWUSSTSEINSMANGEL BEI ÖFFENTLICHKEIT UND ALLEN BETEILIGTEN
- ERFAHRUNGSMANGEL (DIDAKTIK, NACHFRAGE, ANGEBOT)
- MANGEL AN RISIKOBEREITSCHAFT.
- KOMPATIBILITÄT
- KOORDINATION
- UMORGANISATION VON PERSONAL UND STUDIENORDNUNGEN, INFRASTRUKTUREN
- IDENTITÄTEN UND "MARKEN"
- BESTEHENDE STANDARDISIERUNGEN
- NEUE STANDARDISIERUNGEN (Z.B. EUROPARECHT)
- WECKEN UND AUSGLEICH VON ANGEBOT UND NACHFRAGE
- ENTSCHEIDUNG, WAS "GRUND-", WAS "WEITERBILDUNG" IST
- FACHEGOISMEN
- EIFERSÜCHTLEIEN

Folie 7

L Ö S U N G S A N S Ä T Z E

- MODELLVERSUCHE
- NICHT ALS KONKURRENZ, SONDERN ALS ZUSÄTZLICHES ANGEBOT
EXPERIMENTELL ORGANISIEREN
- ÖFFENTLICHE DISKUSSIONEN
- HILFESTELLUNGEN
- BEOBACHTUNG UND EVALUATION
- SCHWERPUNKTE AN HOCHSCHULEN
- IN CREDIT-SYSTEM INTEGRIEREN (EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM)
- BERATER, VERMITTLER, AGENTEN EINSETZEN

La réorganisation du rapport entre théorie et pratique : problème-clé de la formation continue

Pierre Dominicé
Université de Genève
1211 Genève 4

Le colloque auquel l'Université de Berne m'a aimablement invité me donne l'occasion de dresser un premier bilan des efforts déployés au sein des universités suisses en matière de formation continue, grâce notamment aux ressources spéciales fournies par la Confédération. Mon analyse repose essentiellement sur les activités de formation continue mises en place dans le contexte de l'Université de Genève. Je ne pourrai me référer aux autres universités suisses que dans les limites de l'information que je possède, à savoir principalement les projets présentés dans le cadre de la commission de formation continue de la Conférence Universitaire Suisse.

Les défenseurs des principes généraux de l'éducation permanente et les promoteurs des actions éducatives en milieu adulte nous avaient prédit, il y a environ vingt ou trente ans, que le développement de la formation des adultes allait entraîner inmanquablement une restructuration des systèmes éducatifs. Or il me paraît juste de reconnaître aujourd'hui que cette réorganisation n'a pas eu lieu. Les systèmes d'enseignement ont connu des réformes et de nombreuses innovations, mais l'articulation entre formation de base et formation continue ne s'est pas faite. La formation des adultes constitue en grande partie une étape ultérieure de la scolarité. Elle s'inscrit le plus fréquemment dans le

prolongement d'une formation de base, que celle-ci soit professionnelle ou supérieure.

Les pratiques de formation continue n'ont que très rarement entraîné une transformation du rapport au savoir, qu'il s'agisse de l'acquisition de connaissances nouvelles ou de la production de savoirs pertinents dans l'environnement social. L'Université considère comme son devoir de participer aux efforts actuels de formation continue. Elle a inscrit cette responsabilité dans la loi qui régit son fonctionnement, mais les programmes qu'elle offre dans ce domaine demeurent attachés principalement à une conception traditionnelle de diffusion du savoir. Pour la plupart des universitaires, la formation continue se limite aux champs d'application possible du savoir scientifique. Les professionnels sont invités à tirer profit du travail de recherche effectué par des universitaires. Leur compétence et surtout leurs expériences ne sont guère sollicitées pour enrichir ce savoir et contribuer à lui donner sens.

Il importe dès lors d'entreprendre un bilan critique, même provisoire, et de questionner les universités afin de clarifier les options qui justifient aujourd'hui une participation plus dynamique de leur part dans le développement de la formation continue. L'angle de vue que j'ai choisi de prendre est celui du rapport entre théorie et pratique. Les problèmes épistémologiques me paraissent en effet centraux en matière de formation continue. Si le travail d'enseignement en milieu étudiant justifie encore des démarches didactiques axées sur la transmission de savoir, les pratiques de formation avec des professionnels requièrent d'autres approches. Enseigner à des adultes devient à bien des égards un travail d'animation visant aussi bien l'ouverture à de nouveaux savoirs que l'actualisation de connaissances

préalablement acquises. Les modalités d'apprentissage qui caractérisent la formation d'adultes passent en effet par l'échange d'expériences et la réflexion interactive.

Ce thème de l'enjeu du rapport entre théorie et pratique dans l'organisation de la formation continue offerte au niveau universitaire me conduira à aborder quelques questions générales formulées de la façon suivante : Quels sont les changements qu'il est possible d'attendre du développement de la formation continue au sein des universités? Quelles sont les causes des résistances opposées à une modification des modèles de formation dominant les pratiques actuelles d'enseignement universitaire? Pour quelles raisons une extension des programmes de formation continue justifie-t-elle une réorganisation des structures de fonctionnement de l'Université? Pour traiter ces questions je vais me centrer sur trois aspects du travail de formation continue, à savoir les clientèles, la répartition de la recherche et de l'enseignement en disciplines académiques et la concertation ou le partenariat de l'Université avec des milieux extérieurs.

I. Mouvement d'ouverture et volonté de protection des universités

La population qui fréquente les enseignements de nos universités s'est légèrement modifiée. Plusieurs étudiants ont préféré attendre avant de se lancer dans des études universitaires. Qu'ils aient choisi de gagner leur vie ou de voyager peu importe. Le passage à l'Université, une fois la scolarité secondaire achevée, n'est plus automatique. Il n'est, par ailleurs, pas rare que des femmes allongent leurs études parcequ'elles veulent consacrer une partie de leur temps à leur responsabilité familiale. De nombreux étudiants étrangers ont enfin différé leurs études en raison des difficultés sociales ou

politiques auxquelles ils se sont heurtés. La population universitaire est aujourd'hui plus âgée, les statistiques le montrent. Il n'est en revanche pas possible d'affirmer que la clientèle étudiante se soit profondément transformée. Les modalités d'accueil permettant d'intégrer une population professionnelle ou plus âgée demeurent très timides et les publics de formation continue sont encore très marginaux.

A l'Université de Genève, il existe certes un règlement assurant l'accès de l'Université à des adultes non porteurs de maturité. Des centaines d'étudiants, aujourd'hui diplômés, en ont profité. Mais cette mesure est restée exceptionnelle puisqu'aucune des autres universités de Suisse n'a suivi l'exemple genevois. La Faculté des Lettres vient de mettre en place une licence dite "par brevets" qui offre un découpage des études mieux adapté au manque de disponibilité d'une clientèle en grande partie composée d'adultes occupés par une profession ou une famille. Cette formule reprend à sa façon ce qui a été introduit depuis de nombreuses années dans la Section des Sciences de l'Éducation, à savoir un système d'unités de valeur, précédemment intitulées unités capitalisables.

Même modestes, ces mesures sont des acquis. Elles ouvrent l'Université à une population plus différenciée en âge. Me référant à mon propre enseignement, je peux affirmer que mes étudiants ont depuis de nombreuses années une moyenne d'âge d'environ trente à trente-cinq ans, ce qui effectivement contraste avec la population étudiante traditionnelle. Ces formules d'ouverture à de nouveaux publics permettent également à des adultes dont le parcours scolaire a été interrompu de poursuivre leur formation. Il convient toutefois d'éviter les illusions. Les priorités des universités résident toujours dans les formations de base. Le qualificatif

d'universitaire demeure attribué pour la vie à ceux qui ont obtenu une licence ou un doctorat. La tendance actuelle vise le post-grade bien davantage que la formation continue. Les études s'allongent et se spécialisent. L'élargissement européen va offrir de nouveaux cycles complémentaires qui s'avèreront nécessaires pour accéder à un marché de l'emploi de plus en plus compétitif. Lorsqu'elle établit ses horaires, qu'elle rédige les cahiers des charges du corps enseignant, qu'elle définit des règlements d'études, nos universités pensent d'abord et souvent exclusivement à la clientèle étudiante sortant de l'enseignement secondaire supérieure. La formation continue s'ajoute aux nombreuses tâches considérées comme prioritaires.

L'ouverture à des publics adultes a donc bien lieu à condition que ceux-ci se soumettent aux modes de fonctionnement qui caractérisent l'enseignement offert aux étudiants. L'expérience de vie professionnelle, sociale ou personnelle de ces nouveaux publics n'est pas vraiment prise en considération. Leur projet professionnel n'est guère entendu. Ils sont reçus comme des étudiants qui bénéficient ultérieurement dans leur existence d'un enseignement dont ils ont été privé. Même dans les programmes annoncés comme des programmes de formation continue s'adressant à des professionnels, les enseignants universitaires essayent avant tout de rattraper ce qu'ils considèrent chez leurs interlocuteurs comme un retard de connaissance ou une compétence devenue obsolète. Ils ne valorisent pas le savoir de l'expérience ou la capacité professionnelle acquise dans la pratique au même titre que le savoir scientifique. La profession appartient pour les universitaires au domaine de l'application. La formation qui veut faire retour sur la pratique doit s'enrichir pour eux d'abord de connaissances théoriques.

Les difficultés que les professionnels éprouvent lorsqu'ils sont sollicités par des programmes de formation continue émanant des universités ne proviennent-elles pas de ce décalage entre deux logiques différentes dans le rapport au savoir. Pour les universitaires, renforcés dans leur position épistémologique par leur travail d'enseignement auprès de jeunes étudiants, les repères conceptuels garantissent la valeur de l'action, alors que pour des professionnels la garantie du cadre théorique découle de la valeur de l'action. La réflexion accompagne ou suit l'action, mais ne la précède pas. La méfiance des professionnels envers l'université n'est-elle pas précisément due au fait que leur préparation théorique ne les a guère aidé à affronter la pratique de leur métier? Ils ont dû pour la plupart apprendre leur compétence sur le lieu même de leur activité professionnelle et s'interrogent parfois même sur l'utilité des bases acquises au sein de l'université. Comme pour l'enseignement secondaire, l'université n'est pas vraiment contestée parcequ'elle correspond à un temps important de socialisation et donne souvent accès à un champ professionnel. En revanche ses prestations en matière de formation continue ne vont pas de soi parceque le rapport au savoir des professionnels n'est plus le même.

Si je me laissais aller à des simplifications trop grossières, je serai tenté d'affirmer qu'en fin de compte la formation continue n'existe pas vraiment, tous les programmes de formation continue offerts correspondant à des compensations ou à des compléments de la formation de base. Qu'il s'agisse de la gérontologie ou de l'urbanisme, du droit européen ou de la psychologie de la santé, du management associatif ou du langage naturel, toutes ces matières sont introduites parcequ'elles n'existaient pas dans les formations de base. Elles sont dues au développement de nouvelles

professions ou aux exigences contemporaines de certaines professions. Leur succès tient au fait qu'elles n'appartiennent pas aux curriculum de base. Il en va de même de tout le domaine de la haute technologie qui fait le succès des Ecoles Polytechniques.

Or les problèmes que nos sociétés ont à résoudre ne se situent pas exclusivement dans l'application de connaissances nouvelles, mais bien dans la construction de solutions issues d'une réflexion accompagnant l'action. La formation continue devrait surtout permettre de dégager les leçons de la pratique, d'explicitier les enseignements à tirer d'une situation, d'élaborer des projets instruits par l'expérience. Ce dont les professionnels ont besoin, n'est-ce pas d'abord de donner sens à ce qu'ils font et d'élargir les perspectives dans lesquelles s'inscrivent leur action? L'université est aujourd'hui très mal préparée pour ce genre de service. Elle peine dans l'actualité et ne sait pas trouver les issues possible d'un débat de société que nos pays en crise réclament de tous côtés. Mon propos ne vise pas à se satisfaire de la plainte, mais il est vrai que face à l'urgence d'une telle réflexion nos efforts de formation continue demeurent tristement peu novateurs.

2. Défis théoriques et bastions disciplinaires

Les directions prises par les projets de formation continue tiennent également à la rigidité disciplinaire dominant les départements universitaires, notamment ceux de sciences sociales. La formation continue est devenue pour certains une occasion de faire valoir leurs thèmes de recherche et de mieux diffuser les résultats de leurs analyses. Comme le répètent tous les pionniers européens de la formation continue au sein des universités, la formation

continue doit être premièrement interdisciplinaire. Les difficultés rencontrées par les professionnels sollicitent une pluralité d'approches disciplinaires pour pouvoir les résoudre. Nommer ces difficultés en termes disciplinaires revient même parfois à les dénaturer. Il est vrai que beaucoup de professionnels ont de la peine à dire davantage que leurs attentes. Ils sont souvent démunis pour préciser leur demande ou élaborer des objectifs. Les programmes proposés masquent ce flou et orientent souvent le travail de formation continue dans une approche intellectuelle qui ne correspond pas vraiment à la façon dont les adultes apprennent. Les universitaires répugnent en outre à utiliser des techniques d'animation. Ils n'aiment pas les modes projectifs qui requièrent l'implication et ont de la peine à valoriser une posture personnelle dans le rapport au savoir. Le langage des disciplines est enseigné comme une grammaire qui va donner accès à la réflexion.

Il n'est dès lors pas étonnant qu'il soit si difficile de travailler collectivement, ou de penser à l'aide de synergies comme il est dit aujourd'hui. Le thème de l'environnement est caractéristique de cette résistance à la coopération. Chaque approche a son orientation. Il en va de même des thématiques qui concernent l'Europe. Le droit, l'économie et l'histoire ont de la peine à se rejoindre, car chacun a son secret à faire connaître. Nous pourrions multiplier les exemples en soulignant à chaque fois que l'éducation est mal traitée si elle s'enferme dans la Section des Sciences de l'Education et la Médecine insuffisante à la santé si elle ignore l'économie ou la sociologie. Ce qui est évident à certains responsables de programmes de formation continue, la santé publique ou la formation de formateurs, pour ne prendre que deux exemples qui introduisent des contributions interdisciplinaires, ne paraît pas justifié pour d'autres, précisément parce que la

formation continue est conçue à travers la spécificité disciplinaire et non la compétence professionnelle.

Les promoteurs de la formation continue risquent ainsi d'être rejetés pour leur manque d'identité intellectuelle et leur absence d'originalité scientifique. Ils passent pour des généralistes qui animent des matières sans en maîtriser le contenu.

La formation continue au lieu de se laisser enfermer dans ce débat, ne devrait-elle pas nous permettre de le dépasser. La collaboration dans le domaine de la formation entre un chercheur qui approfondit une discipline scientifique et un enseignant formé scientifiquement pour traiter un problème engageant la vie professionnelle n'est-elle pas envisageable? La production de savoir n'est-elle pas dans maints domaines la priorité de la formation continue? Au lieu de raisonner en termes de diffusion uniquement, le moment n'est-il pas venu de transformer certaines de nos démarches scientifiques, de modifier l'orientation méthodologique des recherches pour que tous les acquis de la pratique puissent introduire constamment le critère de pertinence dans le travail fourni. La formation continue est peut-être même une des dernières chances pour l'université de donner à sa production intellectuelle un impact réel sur la société contemporaine sans pour autant renier l'exigence scientifique ou la volonté critique.

3. Sortir de l'isolement par le partenariat

La formation continue a introduit dans l'université des interlocuteurs qui n'y étaient guère présents dans le passé. La mise en place du MBA à Genève a provoqué un dialogue notamment avec les cadres supérieurs des milieux bancaires.

Le dernier projet de formation continue destiné aux pharmaciens d'officine a été élaboré conjointement entre des universitaires et des responsables de l'association professionnelle de pharmaciens. Un projet de formation aux ressources humaines est actuellement en voie de reformulation grâce à la participation des responsables les plus qualifiés de ce domaine professionnel. Ces exemples ont tendance à se multiplier. Il n'est pas possible de mettre adéquatement en place un programme sans définir à qui il s'adresse et sans chercher à rencontrer ceux qu'il concerne directement. Nous travaillons actuellement au Service Formation Continue de l'Université de Genève à une meilleure mise à disposition de ressources universitaires pour les élus des municipalités et du canton. Il est bien évident qu'un tel programme n'a de sens que s'il est pensé et organisé avec des partenaires.

Nous avons à inventer les structures qui permettront à l'université de sortir de son isolement, j'ajouterais même de l'arrogance qui consiste à penser ce qui est bon pour les autres sans même prendre la peine de le leur demander. Cette tâche est complexe. Au moment où se crée une sorte de marché de la formation continue et où l'université se voit dans l'obligation de percevoir des frais d'inscription, dits émoluments, pour assurer une part financière de ses dépenses, il importe de ne pas se laisser acheter. La concertation ne veut pas dire soumission aux clients potentiels. L'université doit demeurer fidèle à sa responsabilité de formation, mais en sachant que celui qui se forme est le premier responsable de cette formation. Les savoirs disponibles dans l'université peuvent être mis au service de professionnels en quête d'issues ou de voies professionnelles nouvelles sans pour autant céder aux simples outils techniques ou aux modèles manufacturés. La richesse intellectuelle dont dispose l'université est immense.

Il convient grâce à la formation continue de trouver des moyens de la partager quitte à défendre des options qui ne sont pas immédiatement reconnues ou admises. La liberté de penser fait partie des acquis de nos sociétés démocratiques. Face aux monopoles de toute sorte, à la conformité médiatique et commerciale, le temps n'est-il pas venu d'inventer des partenariats insolites pour faire surgir de nouvelles idées qui nous aident à penser l'avenir. Puisse la formation continue avoir aussi cette fonction.

Jean-Pierre Fragnière
Professeur
EESP, Case postale 70
1000 Lausanne 24 (CH)
Téléphone: 021 / 653 43 71
Fax: 021 / 653 04 44

**ADAPTATION DU "STYLE" DE FORMATION UNIVERSITAIRE
AUX EXIGENCES DE LA FORMATION PERMANENTE DES ADULTES:
étude de cas**

Jean-Pierre Fragnière
Université de Genève

Les cycles de formation permanente des adultes se multiplient dans les universités helvétiques. Cet heureux développement rencontre un terrain relativement favorable puisque les attentes ont été longues et le réservoir de candidats copieux; de plus, la conscience de la nécessité d'ouverture a pu mûrir dans le corps professoral. Par ailleurs, la légitimité sociale de ce type d'action est bien ancré dans les discours récents sur la nécessité et l'utilité de telles opérations. Il n'en a pas toujours été ainsi.

Il y a quelque vingt ans, dans le cadre du Département de sociologie de l'Université de Genève, une initiative se développait en collaboration réelle mais discrète avec d'autres universités, des institutions de formation aux professions de l'action sociale ainsi que des organisations internationales sises à Genève. Nous parlons du *Certificat de perfectionnement en politique sociale* destiné à la formation des professionnels dans les divers champs d'activité où ces connaissances peuvent être de quelque utilité (administration, travail social, santé, journalisme, éducation, gestion d'entreprise, etc.).

— Pour plus de précisions, voir l'annexe à cette communication —

Au terme de ces quelque vingt années d'expérience et, il faut bien le dire, d'une solide persévérance aussi bien des enseignants engagés dans cette opération que des candidats à ces études, il nous paraît possible d'esquisser un bilan quelque peu impressionniste sur les problèmes d'adaptation d'une structure universitaire classique, mais ouverte, à une population d'étudiants peu conforme au profil habituel des usagers des Alma mater. Dans cette communication, nous évoquerons quatre dimensions:

- 1) les attentes et les attitudes des étudiants;
- 2) la nécessaire "conversion" des professeurs;
- 3) les interpellations à l'organisation et à l'administration;
- 4) la continuité et l'ouverture.

L'ETUDE DE LA POLITIQUE SOCIALE A L'UNIVERSITE DE GENEVE

En 1974, le Département de sociologie de la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève a mis sur pied, avec l'appui de divers organismes (Institut international d'études sociales du BIT, Association internationale de la sécurité sociale, Institut d'études sociales de Genève, Ecole d'études sociales et pédagogiques de Lausanne) un programme d'enseignement et de recherche en matière de politique sociale.

Cette formation permet de préparer un certificat destiné à des candidats titulaires de la maturité ou d'une formation jugée équivalente et ayant, en outre, un diplôme d'une école ou institut suisse d'études sociales (avec trois ans de pratique au moins) ou justifiant d'une pratique suffisante et de l'exercice de responsabilités dans l'administration, les organismes sociaux privés et les entreprises.

La fréquentation des cours est parfaitement compatible avec l'exercice d'une activité professionnelle, puisqu'ils sont regroupés au même endroit et le même jour de la semaine.

A ce jour, dix cycles de formation ont été organisés. Plus de 350 étudiants s'y sont inscrits. un nombre équivalent d'hommes et de femmes. La moyenne d'âge est de 35 ans.

1) Les attentes et les attitudes des étudiants

- *La volonté de savoir*

L'entrée en formation des étudiants s'accompagne généralement d'un important appétit de connaissances, d'autant plus que l'attente a été longue et que la perspective d'être associé à un cycle universitaire pour adultes peut apparaître prestigieux. Hormis quelques cas de mauvaise orientation, ou quelques calculs de carrière bien compréhensibles, la population qui choisit ces voies de formation est marquée par un important souci d'accéder très vite aux connaissances qui leur paraissent indispensables, voire prestigieuses.

- *Les contraintes familiales et de carrière*

Cette population entreprend des études dans un contexte personnel où les contraintes familiales sont importantes, qu'il s'agisse de la première phase d'éducation des enfants, de la gestion d'un divorce, ou d'autres contraintes liées à la carrière personnelle, en particulier beaucoup se trouvent en mobilité ascendante, en attente d'un poste plus ou moins promis. Ils considèrent la formation comme un

“plus” leur permettant d’affûter leurs capacités et/ou d’enrichir leur curriculum vitae.

- *Les jérémiades*

Cette population exprime facilement son intérêt pour l’étude, la satisfaction que lui apportent les cours et exercices, mais elle est sensible aux efforts importants qu’exige d’elle l’aventure dans laquelle elle s’est engagée. Les conditions personnelles généralement faites aux candidats à ces formations permanentes sont le plus souvent rudes. Ils ne se privent pas d’exprimer fortement leurs difficultés et la rigueur des efforts qu’ils sont appelés à consentir.

- *L’affirmation de soi*

Entrant dans une voie de formation permanente qu’ils perçoivent comme supérieure, puisque donnée dans le cadre universitaire, ces populations s’attachent à fournir les preuves de leurs compétences et des savoir-faire qu’ils ont conquis. Ainsi, ils éprouvent un besoin important de dire leur carrière, d’évoquer leur activité, mais aussi d’interpréter, voire de contrer les contraintes institutionnelles et administratives imposées par l’Université. En quelque sorte, ils développent un faisceau de comportements visant à affirmer qu’ils ne sont pas des étudiants comme les autres; étudiants sans-doute, mais acteurs sociaux responsables surtout.

- *Rythmes et méthodes de travail*

N’allons pas jusqu’à affirmer qu’ils ont perdu le rythme et les méthodes de travail que leurs études de base leur avaient fournies. Néanmoins, il leur apparaît d’emblée que leur situation est particulière et qu’ils doivent trouver les voies et moyens qui leur permettent de conduire des études dans le cadre des contraintes multiples et imprévisibles qui sont associées à l’exercice de leur activité professionnelle principale.

- *Retour à l’école, retour en enfance*

Il n’est pas rare (c’est un euphémisme) d’observer des processus d’adaptation à cette situation nouvelle qui conduisent ces populations à se découvrir une nouvelle vocation de *dépendance* par rapport aux professeurs, aux structures et aux programmes universitaires.

Après quelques mois, le choc que représente la redécouverte d’un champ disciplinaire induit des réflexes de soumission qui peuvent représenter des risques de suradaptation et d’atrophie de l’imagination.

- *L’échec impossible*

L’effort que représente le choix d’entrer en formation complémentaire avec les efforts symboliques et matériels que cela implique

place ces étudiants dans une situation où l'échec n'est guère envisageable.

Il en résulte, en particulier, une forte bipolarisation des réactions individuelles face au déroulement des cycles d'études. D'une part, se crée le club de ceux qui suivent, qui "crochent" ou qui excellent et, sur l'autre versant, le groupe diffus de ceux qui se réfugient dans la fuite faite de retraits discrets et d'abandons sous les prétextes les plus divers, sans qu'un débat véritable s'établisse dans le cadre des acteurs de la formation.

- *Appétits et frustrations*

Le plus souvent, les appétits de connaissances sont très aiguisés et les attentes peu proportionnées à la possibilité même de l'offre des programmes. Les légitimes redimensionnements proposés, voire imposés par les professeurs, sont quelquefois mal acceptés et engendrent des frustrations qu'il est possible de comprendre, mais pas toujours facile d'intégrer. *Tout, tout de suite, s'accommode mal avec les inévitables détours de l'apprentissage et d'accès à la connaissance de questions complexes.*

- *L'alibi de la pratique*

Dans la panoplie des arguments de disqualification de la formation ou à contrario d'affirmation de soi, la référence à la pratique professionnelle joue un rôle déterminant. Fréquemment invoquée, toujours à l'affût, elle suppose une capacité d'interprétation attentive et polymorphe. Elle fonde la nécessité d'une pratique de légitimation des enseignements parfois surprenante pour l'enseignant.

- *Quête de relations et redécouverte de la solitude*

On pourrait penser que cette population est déjà comblée de relations sociales et dispose d'un réseau personnel copieux. C'est généralement le cas. Cependant, l'entrée dans un tel cycle de formation permanente s'accompagne d'une forte volonté de créer un nouveau réseau de relations dont on peut attendre les prestations les plus diverses: renouvellement de l'image de soi, mais aussi élargissement de ses instruments d'action.

- *Le maître et le concurrent*

Dans ce contexte, les étudiants perçoivent le professeur incontestablement comme un maître, c'est en tout cas une attitude qu'ils adoptent largement en début de formation, mais, très tôt, par une multitude de petits tests ordinaires, ils tentent d'entrer en concurrence avec lui, précisément en l'entraînant sur leur champ de compétences ou en multipliant l'appel à des débats de caractère général sur l'utilité sociale et professionnelle des savoirs proposés et dispensés.

- Le rêve du chef d'oeuvre

La plupart des candidats à ces formations ont attendu de nombreuses années avant de pouvoir suivre ces cycles de formation. Les travaux qui leur sont suggérés, voire imposés, prennent une importance notable. Dans ces conditions, il n'est pas rare de voir naître chez eux la volonté de réaliser un chef-d'oeuvre ou, plus modestement, l'oeuvre de leur vie. Il en résulte une certaine prolifération de ces mémoires "disproportionnés" (c'est tant mieux), mais aussi de ces échecs qui ne sont que l'expression d'une incapacité à mesurer les limites de l'acte de formation dans lequel ils se sont engagés.

2) La nécessaire "conversion" des professeurs

- Découverte et écoute

A première vue, ce type d'étudiants est caractérisé par le fait qu'il offre d'éminentes satisfactions aux enseignants. Population dite "facile", mûre et motivée, elle est prodigue en gratifications. Le professeur découvre d'emblée qu'il peut aller à l'essentiel, que l'attention est réelle et que la volonté de travailler ne manque pas.

Pourtant, il découvre très vite combien il est difficile et menaçant de se trouver confronté à une population bardée de compétences et d'informations extrêmement précises et concrètes dans le domaine où il prétend lui-même proposer des savoirs globaux. Il est appelé à naviguer entre l'expression de ses modèles théoriques et de ses incontestables compétences et le côté pointu des questions posées par son auditoire. Dans ces conditions, l'écoute attentive et la prise au sérieux du questionnement deviennent des enjeux majeurs qui peuvent déterminer tout le processus de communication.

- Le chef - étudiant

Lorsqu'il quitte son institution ou son bureau pour participer aux actes de formation permanente, l'étudiant n'oublie pas qu'il exerce des responsabilités et emporte avec lui ses soucis de gestionnaire. Les professeurs doivent en tenir compte.

En particulier, ils ont à faire face à une forte demande de légitimation du choix des thèmes traités, de la manière de les aborder, du poids accordé aux différents problèmes, ainsi que de l'utilité sociale des faits et des analyses présentées. L'enseignant qui en viendrait à ressentir comme une méfiance ou une agression les interpellations répétées s'enfermerait vite dans une fâcheuse situation de blocage.

En outre, les étudiants en viennent très vite à considérer la formation comme un tout. L'importance de la coordination entre les professeurs est cruciale. S'il apparaît que les chevauchements ou les redondances se multiplient, s'il s'avère que les professeurs ignorent

tout de l'enseignement de leurs collègues, un climat de soupçon s'installe et c'est l'ensemble des enseignements qui peuvent en pâtir. Impossible de faire passer pour "différence de point de vue" ce qui est lacune de collaboration.

Plus, la recherche d'une cohérence des enseignements, définie par une utilité professionnelle, est forte. Le plus souvent, la perspective utilitariste domine, les professeurs se doivent d'en tenir compte.

En revanche, ils peuvent avoir à déployer des efforts répétés pour inviter les étudiants à dépasser les horizons délimités par leur pratique professionnelle. Un seul exemple: le choix des sujets de mémoire. Comment gérer le légitime intérêt de l'étudiant pour les problèmes qui constituent sa vie quotidienne et l'ouverture à l'étude de questions plus générales susceptibles de renouveler ses systèmes d'explication?

- *Les louvoiements de la sanction*

Nous l'indiquions plus haut, les étudiants engagés dans ces formations n'envisagent pas aisément l'échec. Inutile de dire qu'il est difficile, pour le professeur, de sanctionner. Les règles qui président au contrôle des connaissances doivent être tout à fait transparentes. De même, le contenu des épreuves doit être à la hauteur de la représentation que les étudiants se font de leur statut. En outre, il importe de garantir une cohérence du message émis par les enseignants. La banalisation de la vérification des acquis exprimée par certains cohabite mal avec la prise au sérieux de ces actes de formation par d'autres collègues.

- *L'analyse du retrait*

Dans les formations permanentes d'une certaine ampleur, les retraits ne sont pas rares. Il appartient aux enseignants de les considérer avec sérénité et rigueur. C'est une composante indispensable du processus d'évaluation et de réorientation des programmes d'enseignement et des pratiques pédagogiques.

3) les interpellations à l'organisation et à l'administration

Les universités se sont données des structures organisationnelles et administratives orientées vers une population jeune, vivant en groupe, mobile et disponible. Les règles d'organisation sont construites sur ces bases. Il est évident qu'elles ne sont guère praticables pour les populations qui entrent dans des cycles de formation permanente. Le plus souvent, la diversification des règles du jeu s'impose pour garantir la cohabitation entre ces deux catégories d'étudiants.

4) Continuité et ouverture

Les cycles de formation d'une certaine ampleur et appelés à se renouveler entraînent des exigences particulières pour l'institution et pour les enseignants.

- Peu à peu, les enseignants sont induits à accorder une attention soutenue aux problèmes qui caractérisent les champs de pratique des différentes catégories d'étudiants. A travers des conférences, des expertises, voire de simples demandes d'avis, ils sont conduits à établir des contacts suivis avec des institutions qui peuvent devenir partenaires.

- Ainsi, des réseaux informels se constituent fréquemment à l'instigation d'anciens étudiants qui souhaitent poursuivre leur réflexion et donner une continuité à cette formation permanente dans laquelle ils ont engagé force énergie.

— Enfin, ces processus de formation permanente induisent des activités d'échange, de documentation, de publication, d'organisation de colloques qui sont autant de dimensions de l'ouverture de l'université et d'enrichissement de ces possibilités de perception des faits sociaux.

Annexe

EXTRAITS DU RÈGLEMENT D'ÉTUDES DE LA FACULTÉ DES SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

Certificat de perfectionnement en politique sociale

— L'admission des candidats s'effectue sous la responsabilité d'un comité de six membres désignés pour un an par le Collège des professeurs sur proposition du Conseil décanal et se répartissant comme suit:

- un membre du Conseil décanal de la faculté,
- deux enseignants du certificat,
- deux personnalités extérieures à la faculté,
- le secrétaire de l'Université.

— Peuvent être candidats au certificat les personnes titulaires d'un diplôme de maturité, ou d'une formation jugée équivalente par le comité d'admission ayant en outre:

- a) soit un diplôme de l'Institut d'études sociales de Genève, de l'École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, ou d'un établissement équivalent, à condition, dans tous les cas, de justifier d'au moins trois ans de pratique professionnelle dans le domaine social;
- b) soit une préparation comparable acquise, notamment, par l'exercice de responsabilités dans l'administration, les organismes sociaux privés et les entreprises à un niveau jugé suffisant par le comité d'admission.

— Les inscriptions sont prises tous les deux ans. Les dossiers des candidats doivent être déposés à la faculté avant le 28 février 1990.

— Les examens ont lieu aux sessions de juillet et d'octobre.

Première série:

Un examen écrit portant sur l'ensemble des cours suivants:

- analyse des problèmes sociaux (histoire et méthodes),
- politique sociale en Suisse I et II,
- histoire de la politique sociale.

Un examen oral portant sur l'ensemble des cours et complété par la discussion du projet de mémoire.

Deuxième série:

Un examen écrit portant sur l'ensemble des cours suivants:

- politique sociale comparée,
- droit social,
- planification sociale.

La soutenance du mémoire a lieu après la réussite de l'examen écrit.

— Les examens de la première série ont lieu au plus tôt à la fin de la première année d'études. Les candidats sont tenus de subir la première série d'examens à l'une des deux sessions suivant immédiatement la fin de leur première année d'études sous peine de leur élimination.

Les examens de la deuxième série ont lieu au plus tôt à la fin de la deuxième et au plus tard quatre ans après leur première inscription.

— Sont admis en deuxième année d'études les étudiants ayant passé avec succès les examens de la première année.

— Les examens sont réussis si, pour chaque examen, la note s'élève à 4 au minimum sur un maximum de 6.

— Le certificat de perfectionnement en politique sociale entre dans les activités de formation continue prévues par la loi sur l'Université.

L' offre universitaire et la demande de formation permanente

Joseph Godeau, Université catholique de Louvain, Commission formation permanente des adultes; 32, rue de la lanterne magique; B - 1348 Louvain-la-Neuve

Sommaire

L'importance de la formation continue est mise en évidence par les discours de beaucoup d'acteurs au sein de l'Université et en dehors de celle-ci.

Mais ces acteurs se rendent-ils compte de tout ce que l'Université peut , potentiellement, offrir comme service dans ce domaine ?

Les optimistes diront que beaucoup a été réalisé, les pessimistes diront que l'on fait bien plus en Amérique. Au-delà de ces jugements, nos universités et nos sociétés sont confrontées à un problème de réallocations de ressources et de choix prioritaire de contenus et de publics si elles veulent poursuivre le développement de la formation continue.

Derrière cette question des moyens, se profile aussi, pour les petits pays, le problème de la création de synergies avec des voisins.

0. Introduction

La formation continue suscite un intérêt certain depuis une vingtaine d'années . Il est fréquent d'entendre parler de l'impérieuse nécessité de se recycler en raison du vieillissement de plus en plus rapide des connaissances.

Il n'est donc pas étonnant que les universités se soient penchées sur la question à la fois par des initiatives de programmes de formation continue et par des recherches sur celle-ci.

Le présent document présente quelques réflexions visant à dégager des facteurs qui interviennent dans la prise de décision pour le développement de l'éducation continue à l'Université. Dans la pratique, l'on trouve, en effet, beaucoup de discours enthousiastes, des résistances importantes au changement et ... un progrès certain dans le développement des programmes de formation continue.

Ces réflexions sont dégagées à partir d'un poste d'acteur dans deux programmes pour adultes de l'Université Catholique de Louvain (la licence en sciences du travail et la licence en politique

économique et sociale) ainsi que de la Commission formation permanente - formation des adultes du Conseil académique de l'Université.

Les réflexions se réfèrent aussi à l'expérience en Communauté Française de Belgique qui compte 3 universités "complètes" (Université Libre de Bruxelles, Université Catholique de Louvain et Université de Liège) ainsi que des facultés universitaires couvrant un ou plusieurs domaines d'études.

1. La formation continue : de quoi s'agit-il ?

a. les types de formation

Dans les années 70, il était fréquent de consacrer beaucoup de temps à la définition de la formation des adultes, de la formation permanente, de la formation continuée, de la formation continue, du quatrième cycle, etc...

Ce type de débat s'est peut-être ralenti aujourd'hui mais la question du rôle de l'Université dans ces domaines n'a pas pour autant disparu.

Afin de mieux préciser ce rôle, il est peut-être utile de rappeler les différentes activités de formation que l'Université organise :

- le premier cycle de base (généralement appelé "candidatures") d'une durée de 2 ou 3 ans,
- le second cycle généralement centré sur une discipline d'une durée de 2 à 4 ans,
- le diplôme d'études complémentaires en 1 an qui permet à un diplômé de second cycle d'acquérir les éléments principaux d'une discipline ou d'une problématique qui ne constituait pas l'essentiel de son second cycle (par ex. le management après un cycle d'ingénieur civil),
- le diplôme d'études spécialisées ou approfondies (par ex. les spécialisations en médecine, la maîtrise en sociologie)
- le doctorat,
- les recyclages pour titulaires d'un diplôme de second cycle et/ou de cycle d'études approfondies.

En outre, les professeurs peuvent faire des interventions, assurer des formations en dehors de l'Université à la demande d'une ou plusieurs institutions extérieures.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier qu'il existe un réseau important d'enseignement supérieur court (3 ans) et d'enseignement supérieur long (4 ou 5 ans)

indépendant de l'Université. Certains étudiants de ces écoles supérieures viennent à l'Université pour entreprendre un second cycle sans recommencer l'entièreté du premier cycle : ils bénéficient de "passerelles". Les établissements d'enseignement supérieur organisent non seulement des cours de jour mais aussi des cours du soir à horaire réduit pour les adultes au travail.

Enfin , si l'on s'intéresse à la formation continue, il ne faut pas négliger la formation permanente organisée en dehors du cadre scolaire strict (par exemple les formations sociales et culturelles des mouvements sociaux et les formations organisées par des entreprises privées).

b. les personnes visées

Lorsque l'on parle de formation continue, l'on a tendance à penser spontanément aux personnes qui ont entrepris une formation de second cycle ou d'études approfondies et qui s'adressent à l'université pour un approfondissement (les formations pointues) ou une mise à jour de leur formation : elles s'inscriront à quelques journées de formation, à une vingtaine de modules ne donnant pas droit à un diplôme ou à un programme plus complet conduisant à un diplôme. Les formations pour ces personnes sont parfois appelées des postgraduats mais ce terme n'a aucune valeur légale en Belgique et est donc aussi utilisé par des établissements non-universitaires pour "améliorer" l'appellation de leur programme.

Puis, la pensée glisse vers les universitaires qui après quelques années de vie professionnelle souhaitent acquérir une formation complémentaire dans un domaine dont ils perçoivent l'importance mais qu'ils n'avaient pas étudié lors de leur formation universitaire initiale.

Et si l'on observe le public de nos universités l'on découvre aussi des diplômés de l'enseignement supérieur non-universitaire qui, après quelques années de vie professionnelle, entreprennent un second cycle universitaire en ayant bénéficié d'une passerelle. L'on rencontre même dans les auditoires des premiers cycles, quelques personnes dont l'âge dépasse manifestement les 20 ans et qui déploient mille et une astuce pour se plier aux exigences d'un programme conçu pour des jeunes sans charges professionnelles et familiales.

Enfin, si l'on organise des recyclages théoriquement destinés à des diplômés de l'Université, l'on reçoit (ou recherche parfois) les inscriptions de personnes qui n'ont jamais fréquenté l'Université mais dont l'expérience permet de les inscrire dans ces recyclages.

2. Les activités et initiatives de ces 20 dernières années

Sans entrer dans le détail et en se référant aux différents types de formations universitaires ci-dessus, on peut décrire les initiatives de ces 20 dernières années comme suit :

1) Les recyclages pour les diplômés de second cycle ou d'études approfondies existent depuis longtemps; ils se sont développés de plus belle que ce soit en médecine, en droit, pour les ingénieurs, en management, etc... L'université ne dispose pas souvent de ressources gouvernementales pour cette activité, elle a donc demandé un prix élevé lorsque c'est possible (professionnels à revenus importants ou inscription financée par les employeurs).

Le nombre d'inscrit est variable mais le succès est, dans l'ensemble indéniable : par exemple, les cours de ce type organisés en sciences appliquées à l'U.C.L. comptent aujourd'hui 500 participants pour une centaine en 1985.

2) Certaines formations complémentaires autrefois organisées en plusieurs plages horaires de jour ont été restructurées suivant un horaire adapté (soit le soir, soit un jour par semaine) lorsqu'elles visent un public déjà engagé dans la vie professionnelle (licence en médecine du travail, sécurité et hygiène, licence en bio-technologie, diplôme en économie, diplôme en sciences du travail, ...)

Le succès est variable et est influencé par plusieurs facteurs : domaine étudié, exigence d'un diplôme pour l'accès à une profession précise, charge de travail que représente les études, etc.

3) De nouvelles formations complémentaires ont vu le jour en recherchant spécialement un public de personnes au travail et en adaptant aussi les programmes "traditionnels". Ce fut surtout le cas des formations complémentaires en management qui ont fleuri dans les années 80. Elles connaissent un grand succès non seulement en raison de leur horaire, de leur domaine mais aussi parce qu'elles ne sont pas en terme de contenu et de relation enseignant-enseigné la simple reproduction du programme de jour.

Récemment, une licence complémentaire en gestion d'institutions d'enseignement et de formation vient d'être créée.

4) Des licences existantes ont adapté leur horaire et parfois le programme de cours pour toucher des personnes ayant une activité professionnelle. C'est le cas de la licence en économie, de la licence en droit, d'une licence en économie appliquée, de la licence en sciences du travail, de la licence en gestion hospitalière, etc.

Le succès est variable :

- une université a mis la licence en droit à horaire décalé en veillant à attirer des étudiants et l'autre a restructuré le programme pour constituer des auditoires de taille suffisante,

- une licence en économie à horaire décalé assez proche de la licence de jour est remise en question faute d'étudiants tandis que des licences en sciences économiques et sociales ou sciences économiques appliquées recrutent quelques dizaines de personnes,

5) des licences entièrement nouvelles ont été créées en fonction de besoins nouveaux et parfois aussi dans le but d'offrir une formation universitaire à des adultes expérimentés qui devaient faire face à des évolutions importantes dans leur secteur d'activité sans avoir bénéficié "dans leur jeunesse" d'une formation universitaire. L'on pensera à une licence en éducation à la santé (qui est, pour une série d'étudiants organisée de manière interuniversitaire), à la licence en travail social, à la licence en informatique et sciences humaines, à la licence en politiques et pratiques de formation, à la licence en politique économique et sociale. Ces licences comptent généralement 40 à 80 nouveaux étudiants chaque année.

Les programmes sont entièrement nouveaux, les étudiants sont quasi exclusivement des personnes ayant une activité professionnelle, l'horaire est adapté et des cours sont décentralisés dans des villes se situant généralement à une cinquantaine de kilomètres des campus.

6) Il n'y a pratiquement aucun premier cycle qui a été organisé spécialement pour les adultes : des facultés installées à Bruxelles ont cependant créé un premier cycle en sciences économiques et sociales, une candidature en droit. Mais cette initiative attire à peine quelques dizaines de personnes.

Une faculté organise une candidature "passerelle" en psycho-pédagogie à Charleroi. D'autres organisent des

années préparatoires destinées à faciliter des passerelles mais ces années ne permettent pas d'obtenir un titre de premier cycle.

Le faible développement des premiers cycles est difficile à expliquer : on pourrait croire que ceux qui n'ont pu venir à l'Université à 18 ans ont définitivement renoncé à une formation universitaire complète, on peut aussi imaginer que l'inscription à un programme assez lourd et assez long décourage les personnes intéressées. Ces deux hypothèses sont sans doute en partie vérifiables mais elles sont aussi démenties par le succès des Universités Ouvertes dans d'autres pays et par un sondage réalisé en Belgique en 1990 qui indique un fort intérêt pour une formation de premier cycle.

7) Il n'existe pas d'inventaire des formations organisées hors de l'Université avec la collaboration des professeurs d'Université mais il y a actuellement un projet de constitution d'une banque de donnée belge des professeurs susceptibles d'intervenir à la demande du secteur privé. Ce projet est une initiative de la Fondation Industrie-Université qui regroupent des délégués des entreprises et des universités.

3. Les tensions

La description ci-dessus peut donner l'impression d'une marche triomphale de la formation continue à tout niveau si ce n'est celui du premier cycle universitaire. Mais ces indéniables évolutions qui ne sont sans doute pas terminées ne doivent pas empêcher de constater que la progression n'est pas rectiligne.

Des difficultés se rencontrent au niveau des universités, des étudiants potentiels, des employeurs, de la société dans son ensemble.

a) au niveau des universités :

1) Depuis le début des années 80, les universités ont globalement vu diminuer les ressources gouvernementales attribuées par étudiant inscrit. Ceci n'est guère favorable à une extension des activités même si chaque université à intérêt à adapter ses produits pour garder ou augmenter sa part de marché.

Les activités nouvelles doivent donc se réaliser par une réallocation des ressources ou une augmentation de la charge de travail : les difficultés de cette alternative sont évidentes.

Il n'y a guère eu de réallocation de ressources mais plutôt une augmentation de la charge de travail: un

certain enthousiasme pour la formation permanente, le plaisir de travailler avec des étudiants motivés vont souvent permettre de réaliser l'effort décrit ci-dessus. Cependant lorsque les années passent, lorsque l'espoir d'une nomination définitive s'est réalisé, lorsque la santé commence à poser des problèmes, il devient difficile de garder chez tous l'enthousiasme pour travailler le soir, le samedi, dans une autre ville ou tout simplement pour une formation moins prestigieuse. Rien ne permet de valoriser les efforts particuliers accomplis par des professeurs dans l'encadrement d'adultes (prestations du soir, du samedi et en décentralisation, encadrement de mémoires et de travaux plus lourds en raison de la plus forte motivation du public et d'une forte demande pour recevoir un feedback) Les enseignants sont donc encouragés à quitter les programmes pour adultes pour enseigner dans programmes pour jeunes et pour avoir le temps de publier beaucoup. Le problème des ressources est donc clairement posé pour l'ensemble de l'Université et, en conséquence, pour la formation continuée.

Ce ne sont pas les financements promis pour le recyclage des enseignants lors de leurs grèves ou les recyclages facturés à leur coût réel qui vont suffire pour maintenir et développer les initiatives existantes

Si les universités sont contraintes de répondre à des demandes solvables, ne vont-elles pas s'orienter vers des intérêts particuliers de personnes et groupes ne représentant qu'une partie de la population.? Pour faire face aux mutations de la société industrielle, y aura-t-il des financements pour des programmes visant essentiellement une formation à la "citoyenneté active" ?

Pour l'instant, il n'existe pas de courant d'opinions qui puisse convaincre les gouvernants d'investir spécialement dans la formation continuée à l'Université. Des moyens sont par contre dégagés pour la formation professionnelle visant à faciliter la recherche d'un emploi pour les chômeurs; mais ces formations ne sont pas de type universitaire.

Il n'existe pas non plus de poids des universités pour dégager un financement global de la formation continue : l'Université est toujours financée suivant des critères conçus au début des années septante pour les jeunes étudiants. Ceci constitue un frein à l'évolution des programmes et à la mobilité interne des ressources de l'Université.

2) Les universités se regroupent pour créer des réseaux dans différents domaines (notamment sous l'impulsion de l'Union Européenne) , on ne mesure pas encore bien l'impact sur l'offre de programmes.

Pas mal de problèmes sont soulevés dont le transfert d'unités de valeurs d'une université à une autre, les ressources nouvelles pour les échanges, la coordination des programmes et des matières,...

b) Le public potentiel rencontre également des problèmes : les classiques difficultés de temps et de distances géographiques, les obstacles culturels pour ceux qui n'ont jamais fréquenté l'Université. Si l'on interroge les personnes sur leur désir d'éducation permanente, l'on obtient des réponses montrant d'évidents désirs. Mais du souhait à la pratique, il y a un long chemin. Il existe certes en Belgique des congés éducation payés mais beaucoup de personnes ont peur de faire valoir leurs droits.

Le public potentiel pose aussi la question du "return" : si certains voient clairement l'intérêt des études (fût-ce uniquement au plan personnel de la culture ou de la compétence), d'autres mettent en balance l'espoir de progresser ou non dans leur carrière.

Il faut noter aussi que l'Etat ne reconnaît pas toutes les trajectoires non-traditionnelles : un étudiant qui serait entré dans un programme universitaire suite à la reconnaissance d'acquis de l'expérience sans avoir les diplômes correspondants ne pourrait pas faire valoir son diplôme universitaire dans les services publics.

c) Les fédérations d'entreprises insistent sur l'importance de la formation continue mais ceci ne permet guère de se rendre compte de l'effort réel de formation. Les lois belges n'obligent nullement les entreprises à investir dans la formation. Tout au plus sont elles obligées d'octroyer des congés éducation payés à leurs travailleurs à temps plein qui décident de se former. Ces congés sont payés par l'employeur qui est à son tour remboursé par un fonds alimenté par la cotisation de l'ensemble de entreprises. Il est à noter que les étudiants de diplômes universitaires complémentaires n'ont pas droit à ces congés. Seuls les candidatures et licences à horaire décalés permettent de bénéficier du congé éducation payé.

De plus le taux de cotisation au fonds du congé éducation payé a diminué : ceci indique qu'il n'y a pas dans les entreprises une "culture" encourageant l'usage de cette facilité.

Il n'existe aucun inventaire de l'effort de formation des entreprises. Mais la naissance et le développement des entreprises privées de formation laisse croire qu'il existe un marché.

La politique et l'investissement en formation semble surtout être le fait d'entreprises de taille moyenne ou de grande taille ayant une politique de gestion des

ressources humaines plutôt que de simple administration du personnel. Les cadres bénéficient pour moitié de leur effectif à une possibilité de formation par an. Les formations en entreprises visent soit à fournir des travailleurs pour l'appareil productif soit aussi à intégrer les travailleurs en les formant au fonctionnement de l'organisation ou en leur donnant des satisfactions par une réponse favorable à des demandes individuelles. (C. de Brier, Logiques de formation et gestion du personnel dans les entreprises belges - avec enquête auprès de 80 entreprises- cahier 35, TRAV , Louvain-la-Neuve, 1991, 33 p).

Les cadres bénéficient pour moitié d'une possibilité de formation par an. Or il s'agit là d'un public plus proche de l'Université. Ceci ne veut pas dire que les formations visées soient de niveau universitaire.

Les contacts avec les étudiants de l'Université indiquent que les entreprises envoient rarement leurs employés à l'Université pour des formations longues sanctionnées par un diplôme. Par contre, elles acceptent ou encouragent la participation à des recyclages plus courts.

d) au niveau de la société

Il apparaît assez simple de dire que les connaissances scientifiques et techniques évoluent et nécessitent une formation continuée. Le fonctionnement de nos sociétés évolue également et il nécessite tant au niveau des citoyens que des responsables à différents échelons une compétence certaine : l'Université ne doit sans doute pas assurer la formation à tous les niveaux mais elle ne peut négliger la formation pour ce type de compétence.

Il fut beaucoup question de démocratisation des études dans les années 60; l'on en parle beaucoup moins aujourd'hui mais ce n'est pourtant pas l'allongement de la scolarité qui augmente le niveau culturel et le niveau de connaissance puisque beaucoup de jeunes quittent l'école en situation d'échec. La formation continuée devient également importante du point de vue de la démocratisation du savoir.

4. La rencontre de l'offre et de la demande

Connaissant les contraintes et certaines logiques d'action des acteurs, l'on doit encore se demander comment les initiatives d'éducation des adultes ont pu voir le jour durant ces dernières décennies.

La réponse est simple : par ajustements successifs de l'offre à des besoins pressentis.

Certains membres de l'Université se sont montrés désireux de prendre des initiatives de formation continue, ils ont recherché ou rencontré des témoins privilégiés et des associations (associations professionnelles, organisations sociales, organisations d'anciens de l'Université,...), ils ont alors pris l'initiative pour obtenir le lancement ou l'adaptation des programmes.

La concertation des milieux extérieurs peut se situer entre deux extrêmes : depuis le simple sondage informel ou la perception d'un besoin à travers les questions reçues dans les services universitaires jusqu'à la négociation précise d'un programme avec un interlocuteur extérieur.

L'Université est parfois réticente à entreprendre une concertation avec des milieux extérieurs mais un dialogue dans un cadre clairement défini peut conduire à un enrichissement mutuel.

Certains programmes se maintiennent depuis plus de 10 ans, d'autres sont déjà en veilleuse. Des soucis nouveaux apparaissent en fonction de l'actualité : par ex. Le malaise de l'enseignement conduit à la création d'un diplôme pour étudier le contexte de l'enseignement, les problèmes de l'environnement conduisent à adapter des programmes et à réfléchir à des nouveaux programmes.

Mais il est manifeste que l'on procède par essais et erreurs : même en ayant un bon contact avec un organisme extérieur, l'on n'est pas toujours sûr qu'il mobilisera un nombre suffisant d'étudiants.

Ces ajustements ne sont pas trop difficiles pour des recyclages de quelques heures ou de quelques journées où l'on peut décider de supprimer rapidement des activités sans succès et d'en essayer de nouvelles. La réallocation des ressources est plus complexe lorsqu'il s'agit d'un programme complet de cours avec nominations de professeurs, affectation de personnel technique et administratif, etc.

Tout auteur d'un nouveau projet doit donc se poser des questions relatives :

- à la spécificité universitaire du produit,
- aux indices de l'existence d'une demande et à sa persistance dans le temps,
- aux moyens financiers qu'il pourra dégager,
- aux enseignants qui accepteront d'investir (compétence de ces personnes, possibilité d'obtenir leur investissement)

Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung - am Beispiel des Fernstudiums

Per Bergamin
Studienzentrum Brig, für die FernUniversität Hagen
Spitalstrasse 5
3900 Brig

Zusammenfassung:

Der Begriff wissenschaftliche Weiterbildung sollte so definiert werden, dass er bezüglich der Zielgruppen für wissenschaftliche Weiterbildungsveranstaltungen offen ist, d.h. Teilnehmer an wissenschaftlicher Weiterbildung sind nicht nur Akademiker und Akademikerinnen. Diese Forderung lässt sich vor allem auf einem sozialpolitischen Hintergrund formulieren. Insbesondere das Fernstudium bietet hier einige Möglichkeiten, da weitgehend orts- und zeitunabhängig ist und eine vielseitige organisatorische Flexibilität aufweist. In diesen Faktoren ist auch das grosse Potential einer wissenschaftlichen Weiterbildung über Fernstudien zu sehen.

In diesem Referat möchte ich den Bedarf oder besser ausgedrückt die Weiterbildungsbedürfnisse im Bereich der Wissenschaft aus zwei Blickwinkeln betrachten und sozusagen als Diskussionsbeitrag in den Raum stellen. Der eine Blickwinkel geht von der Definition wissenschaftlicher Weiterbildung und der andere von der Implementierung eines Fernstudium-Systems aus.

1. Der Begriff "Wissenschaftliche Weiterbildung"

Der Versuch, den Begriff "Weiterbildung" genau zu bestimmen, ist ein schwieriges Unterfangen. Man findet sofort Aussagen wie die folgende: "Im Bereich Bildung nach der schulischen und beruflichen Grundausbildung ist eine Vielzahl von Begriffen gebräuchlich. Dieser Begriffsdschungel macht klare Definitionen recht problematisch" (Grossenbacher, 1990, S. 7). Hinzu kommt noch, wie Grossenbacher (1990) feststellt, dass ein Konsens, was unter Weiterbildung zu verstehen sei, nicht vorausgesetzt werden kann, sondern dass: "gesetzliche Regelungen, Strukturen des Bildungs- und Ausbildungssystems, bildungs- und arbeitsmarktpolitische Auseinandersetzungen, kontextuelle Trends, Marketingstrategien der Anbieter und individuelle Einschätzungen eine Rolle spielen" (S. 10).

Die unklare Definition des Begriffs Weiterbildung lässt sich aber kaum allein auf eine unterschiedliche Verwendung von Begriffen zurückführen, vielmehr liegt ein wichtiger Grund darin, dass es keine Basistheorie gibt und im seltensten Fall Resultate aus Grundlagenforschungen zu finden sind (Weinberg, 1984, Schmidt, Schausten & Van Buer, 1987). Diese Situation hat sich bis heute nicht geändert. Die folgenden Ausführungen können durchaus als ein weiterer Beitrag aufgefasst werden, den oben angesprochenen Konsens über die Definition wissenschaftlicher Weiterbildung weiter zu erschweren. Ich hoffe aber damit trotzdem einen nützliche Diskussion anzuregen.

In den letzten Jahren hat man sich aber häufig in Publikationen zumindest zu einem Proprium von 3 Abgrenzungskriterien wie bei Schäfer (1987) durchgerungen:

Das erste Kriterium spricht den institutionellen Rahmen an indem wissenschaftliche Weiterbildung als ein organisiertes Lernen aufgefasst wird, welches in Zusammenarbeit mit Hochschulen durchgeführt wird. Das zweite Kriterium orientiert sich an der Zielgruppe. Diese besteht vor allem aus Akademikern und Akademikerinnen d.h. Personen die einen ersten Hochschulabschluss erworben haben sowie aus Berufstätigen in höheren Berufen. Beim dritten Kriterium handelt es sich um die Lehrinhalte welche

vermittelt werden, vor allem sind dies die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden des Erkenntnisgewinns.

Eine besser handhabbare Definition wissenschaftlicher Weiterbildung erscheint mir die zu sein, welche die Schweizerische Hochschulkonferenz (1987) als Weiterbildung auf Hochschulstufe eingeführt hat: "Die Weiterbildung auf Hochschulstufe umfasst alle Bildungsveranstaltungen, die von einer Hochschule oder in Zusammenarbeit mit ihr und einzelner Dozenten ausserhalb des Diplomstudiums angeboten werden" (S. 10). Diese Definition hat folgende Vorteile: Sie ist sehr kurz gefasst und wird der Komplexität eines Weiterbildungsfeldes auf wissenschaftlicher Ebene eher gerecht, da sie nicht bestimmte Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung, wie das oben genannte 2. Kriterium - nämlich Nichtakademiker - ausgrenzt. In der Folge will ich erläutern, warum auch Nichtakademiker und Nichtakademikerinnen Teilnehmer an wissenschaftlichen Weiterbildungsveranstaltungen sein können und deshalb wissenschaftliche Weiterbildung ein Dienstleistungsangebot der Hochschulen sein kann, dass auch für Nichtakademiker und Nichtakademikerinnen gelten sollte.

1. Die Wissensvermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse kann in verschiedenen Formen geschehen:

In der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es verschiedene Formen organisierten Lernens resp. Studien- oder Kursformen. Auch hier werden zumeist sehr unklare Begriffe verwendet. Dazu kommt noch, dass laufend neue Organisationsformen eingeführt werden. Ich versuche jetzt das Ganze inhaltlich zu strukturieren:

a) Dauer der Angebote

Die Dauer der Angebote liegt zwischen wenigen (2 - 6) Stunden bei Einzelveranstaltungen und mehreren Semestern bei längeren Studiengängen.

b) Abschlüsse

Generell lässt sich eine Unterscheidung treffen zwischen Studien, die auf einem ersten Hochschulabschluss aufbauen, wie:

- Nachdiplomstudium: darunter verstehen wir ein vertiefendes Studium, das meistens unmittelbar an das erste Hochschulabschlussdiplom anschliesst (eingeschlossen wird hier die Doktorandenausbildung)
- Ergänzungsstudium / Zusatzstudium: ist die Wiederaufnahme von einem gezielten Studium nach einer Phase der Berufstätigkeit und dient der Aneignung von zusätzlichen Qualifikationen

und Studien oder Veranstaltungen, die nicht direkt auf einem auf einem Hochschulabschluss aufbauen, sondern vielmehr als Ergänzung der praktischen Arbeit oder als "Auffrischung" bisherigen Wissens zu verstehen sind, wie:

- Fort- und Weiterbildung von Akademikern: sind beruflich orientierte Veranstaltungen, die dem Erweitern oder Vertiefen von bestimmten Fachkenntnissen dienen oder eine Einführung in bestimmte Themen beinhalten
- Lehrveranstaltungen für ein breites Publikum: dies sind Veranstaltungen auf universitärem Niveau aber auch die Vermittlung neuerer Forschungsergebnissen oder -erkenntnissen und wissenschaftliche Arbeitsmethoden.

Die letzte Veranstaltungsform bedeutet, dass es faktisch eine wissenschaftliche Weiterbildung geben kann, die für viele unterschiedliche Zielgruppen offen ist. Die Notwendigkeit zeigt sich weil,

2. In der Akademischen und nichtakademischen Arbeitswelt, werden immer neue Qualifikationen verlangt, die wissenschaftliche Erkenntnisse erfordern.

Gründe die zu dem Erwerb immer neuer Qualifikationen führen lassen sich anhand von 3 Thesen zeigen:

- die These von der verminderten Halbwertszeit des heute "angehäuft" Wissens, die durch die enorme Zunahme an Information und die schnelle Entwicklung der Technik und der Wissenschaft bedingt ist
- die These von der wachsenden Bedeutung nicht-technischer Kompetenzen und der damit zusammenhängenden zunehmenden Veränderung (verschwinden und neuentstehen) bestehender Tätigkeitsfelder
- die These der Ausweitung beruflicher Kompetenzen und des notwendigen interdisziplinären Austausches durch die Komplexität alter und neuer Problemfelder

(Brohmann, 1986).

Die hier angesprochene enorme Zunahme an Informationen, die schnelle Entwicklung der Technik und die ebenfalls schnelle Veränderung bestehender Tätigkeitsfelder kann im negativen Fall zu Informationsüberflutung,

Gefährdung der Lebenswelt durch irreversible Technikfolgen und zur Gefährdung der sozialen Welt (Poser, 1988) führen. Solche Folgen erzwingen eine gute Fachausbildung oder bestimmte Schlüsselkompetenzen für alle gesellschaftlichen Gruppen. Und gerade die Wissenschaft als einer der Urheber könnte durch entsprechende Ausbildungen Transparenz schaffen. Dies erscheint mir wichtig im Hinblick auf einem sozialpolitischen Hintergrund, nämlich einem gewissen Misstrauen von nichtakademischen Kreisen gegenüber der Wissenschaft und wissenschaftlichen Tätigkeiten. Dies zeigt sich vor allem durch eine Diskussion die Mitte der 80er Jahre begann, welche die Technologieentwicklung und -nutzung als Problem thematisierte. Daraus resultierte und besteht noch heute "eine ambivalente Einschätzung der Auswirkungen von Wissenschaft und Technik auf die gesellschaftliche Entwicklung, welche deutlich macht, dass eine Akzeptanzkrise bezogen auf die Folgen des technisch-ökonomischen Wandels sich ausbreitet" (Faulstich, 1985, S. 81). Man muss sich dabei bewusst sein, dass wissenschaftliche Erkenntnisvermittlung und die Resultate neuerer Forschung gerade auch für viele nichtakademische Gruppen notwendig ist, damit der Graben zwischen Akademikern (= "Theoretikern") und Nichtakademikern (= "Praktiker") verkleinert werden kann. Oder anders ausgedrückt, dass gerade die wissenschaftliche Weiterbildung einen Beitrag leisten könnte, durch den Kontakt mit verschiedenen Zielgruppen, die Wissenschaft in eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung zu integrieren (vgl. Dohmen, 1989).

Dies weist auf die Funktionen hin, die die wissenschaftliche Weiterbildung erfüllen (zumindest teilweise) kann.

3. Die Funktionen die Wissenschaftliche Weiterbildung erfüllen kann, deuten darauf hin dass dieser Bereich für alle Zielgruppen offen sein sollte

Aus pragmatischer Sicht lässt sich argumentieren, dass ein grosser an Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung vorhanden ist und dieser Bedarf abgedeckt werden soll. Diese Argumentation scheint aber erst einen einigermaßen legitimen Charakter zu erhalten, wenn man die Funktionen betrachtet, die die wissenschaftliche Weiterbildung erfüllt oder zumindest erfüllen sollte. Der Arbeitskreis universitärer Erwachsenenbildung (1980) sieht auf drei Funktionen für die Hochschulweiterbildung:

a) Funktionen für die Teilnehmer von Veranstaltungen:

- Die berufliche, politische und personale Handlungskompetenz kann aufrechterhalten oder erweitert werden.
- Durch die Vermittlung neuerer Forschungserkenntnisse können Fähigkeiten zur Analyse und Bewertung komplexer Sachverhalte entwickelt werden.

- Die Gegenüberstellung von alltäglichen Handlungssituationen und Methoden der Wissenschaft kann zu Veränderungen des Verhaltens führen.

b) Funktionen für die Wissenschaft:

- Die wissenschaftliche Weiterbildung hat die Aufgabe, eine Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis herzustellen. Dies hat auch Auswirkungen auf den Wissenschaftsprozess und kann zu interdisziplinären Lösungsansätzen führen.
- Die Gegenüberstellung von Wissenschaft und Praxis kann Defizite im wissenschaftlichen Erkenntnisbereich aufzeigen.

c) Funktionen für den postuniversitären Ausbildungsbereich

- Die wissenschaftliche Weiterbildung bietet den unmittelbaren Zugriff auf neueste Forschungsergebnisse
- Sie hilft bei der Entwicklung modellhafter Veranstaltungen für spezielle Zielgruppen

Dieser Funktionskreislauf deutet darauf hin, dass gerade in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Art Austauschbeziehungen entstehen können durch die die Teilnehmer, die Ausbilder und die Wissenschaft profitieren können. Dies führt dahin, dass die wissenschaftliche Weiterbildung zum einen Wissen verschiedenen Zielgruppen in angepasster Form vermitteln soll und dass sie dadurch als Vermittler zwischen Theorie und Praxis steht. Dies bedeutet wiederum, würde man nur den akademischen Bereich als Recipienten wissenschaftlicher Weiterbildung betrachten, entfällt ein grosser Teil an Erkenntnisgewinn für die Wissenschaft selbst und gerade die Partizipierung der Wissenschaft an gesamtgesellschaftlichen Prozessen wäre einseitig auf ganz spezifische und zudem sehr kleine Gruppen beschränkt.

Dies waren ein paar Argumente warum wissenschaftliche Weiterbildung so definiert werden sollte, dass alle Zielgruppen angesprochen werden können und somit die wissenschaftliche Weiterbildung eine Art Brückenfunktion zu nichtakademischen Bereichen übernehmen würde. Ich möchte nun aufzeigen, wie dies am Beispiel des Fernstudium gelöst wird.

Fernstudium als Modell der wissenschaftlichen Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung kann auch über ein Fernstudium erfolgen. Gewöhnlich sind die Veranstaltungen so aufgebaut, dass der grössere Teil der Ausbildung mittels schriftlichem Material (Lehrbriefe) zuhause erfolgt. Dabei besteht die Möglichkeit Einsendaufgaben zu lösen und diese an die FernUniversität zu senden. Es erfolgt darauf eine schriftliche Rückmeldung über die Leistung mit Hinweisen auf die Teile die nochmals wiederholt werden sollten. Der andere Teil sind kurze Präsenzseminare zur Vertiefung des Gelesenen. In den Seminaren besteht auch die Möglichkeit auf Verständnisschwierigkeiten der Lernenden einzugehen.

In Europa gibt es 12 FernUniversitäten die mehr oder weniger im geschilderten Rahmen arbeiten, daneben gibt es aber noch viele weitere Universitäten oder Fachhochschulen die auch Fernkurse anbieten. Für den deutschsprachigen Raum ist es die FernUniversität Hagen, die vollständig auf ein Fernstudium ausgerichtet ist. An ihrem Beispiel wird das Weitere erläutert.

Ein wichtiges Merkmal des Fernstudiums der FernUniversität Hagen ist neben der weitgehenden Orts- und Zeitunabhängigkeit ist die organisatorische Flexibilität (Peters, 1988, S.51) in dem Sinne, dass der Lernende im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung jeweils seine Ausbildung so planen kann, dass er die Studieninhalte nach seinen Bedürfnissen aus dem Gesamtangebot der FernUniversität auswählt. Generell gibt es dazu 2 Möglichkeiten: Er wählt Kurse aus dem Gesamtangebot aus oder er arbeitet anhand von Modulen. Dies sind Kurzprogramme zu einem bestimmten Thema, die gewöhnlich ein Semester dauern. In der ganzen Weiterbildung besteht, die Möglichkeit Seminararbeiten zu verfassen und Prüfungen zu absolvieren, welche auch zertifiziert werden.

Interessant bei dem ganzen System ist, das die Möglichkeit besteht, Lerngruppen zu bilden, die offen sind, d.h. die Lernenden brauchen keine Zugangsvoraussetzungen durch irgendwelche Diplome zu erfüllen. Implizit werden lediglich gewisse Vorkenntnisse im belegten Bereich verlangt. Die Qualitätskontrolle der Arbeit der Studenten und über das angeeignete Wissen für eine Zertifizierung wird über die Bewertung von Hausarbeiten und Prüfungen geregelt.

Beeindruckend ist das Weiterbildungspotential, das sich durch die Entwicklung von Fernstudienmöglichkeiten ergeben hat. Die FernUniversität Hagen hat im Sommersemester 1992 45'180 Studierende. Davon sind 28.8% oder 13'023 Personen Gasthörer die sich weiterbilden und zusätzlich 1477 Personen die einen Zusatzstudiengang belegt haben.

Zu fragen ist hierbei, welche Vorteile des Fernunterrichts zu diesem Potential geführt haben:

- Kosten- und zeitgünstige Form der Weiterbildung
- Weiterbildungszeiten können individuell gesteuert werden (flexible Anpassung an Arbeitsbelastung)
- Möglichkeit zur Weiterbildung, obwohl fachliche und personelle Weiterbildungskapazitäten im Unternehmen nicht vorhanden sind
wichtig
- Neue Zielgruppen können erreicht werden, z.B. Pendler, berufstätige Mütter mit Kindern etc.
- Weiterbildung wird ermöglicht, obwohl aufgrund der örtlichen Lage kein Weiterbildungsträger in der Nähe ist
- für bestimmte Lerntypen besonders geeignet

(Kailer, 1989, S. 3).

Neben den Vorteilen eines Fernstudiums dürfen auch einige kritische Punkte angefügt werden. Ob dies jedoch Schwächen des Fernlernsystems an sich sind oder Strukturen, die weiter angepasst werden müssen, soll und kann hier nicht erörtert werden:

- Fernlernen ist zum einen Teil Einzellernen, d.h. die Kommunikation mit anderen Studenten ist erschwert, kann jedoch durch das Organisieren von Lerngruppen erleichtert werden
- informeller Austausch erfolgt weitgehend schriftlich
- es bestehen Anerkennungsprobleme, d.h. die gegenseitige Anerkennung der Hochschulen von Kursen ist heute noch nicht vollständig gegeben, wie bei anderen Hochschulen auch.

Im Ganzen ist das aber Fernlernsystem, bei richtiger Betreuung der Teilnehmer, sicher eine neue wichtige Alternative (Kailer & Ballnik, 1989).

Die oben genannten Vorteile des Fernunterrichts wie günstige Kosten, weitgehende Ortsunabhängigkeit, berufsbegleitende Studienmöglichkeiten etc. führen sicher zu einer Erhöhung des Nachfragepotentials und die wissenschaftliche Weiterbildung wird organisatorisch und didaktisch um einige Möglichkeiten erweitert. Dies ist sicher eine interessante Perspektive für die Weiterbildung, besonders neben der betrieblichen Weiterbildung auch für Personen in hochschulfernen Regionen, sowie für spezielle Gruppen wie Hausfrauen, Behinderte und ältere Personen.

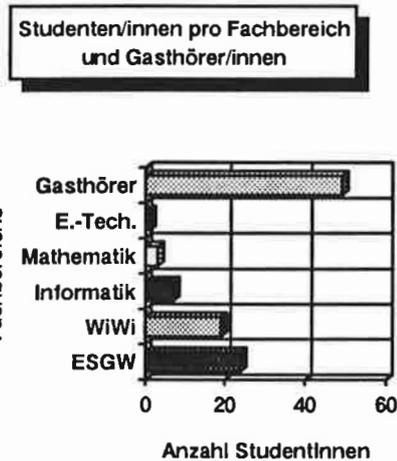
Noch ein paar Zahlen zum Weiterbildungspotential im Fernstudium für die Schweiz:

Das Studienzentrum Brig nahm am ersten Juni 1992 seinen Betrieb auf. Am 15. Juli war der Einschreibetermin für das Wintersemester 1992 vorbei.

Insgesamt wurden zu diesem Zeitpunkt 545 Anfragen verarbeitet. Rund die Hälfte der Personen schrieb sich im Status des Gasthörers ein. Folgende Tabellen und Grafiken geben Auskunft über das Verhältnis Voll- oder Teilzeitstudenten (der grösste Teil dieser Personen strebt einen Diplomabschluss an) und die Verteilung der Gasthörer über die Kantone:

Voll-, Teilzeitstudenten und Gasthörer für das Wintersemester 92/93 verteilt über die Fachbereiche

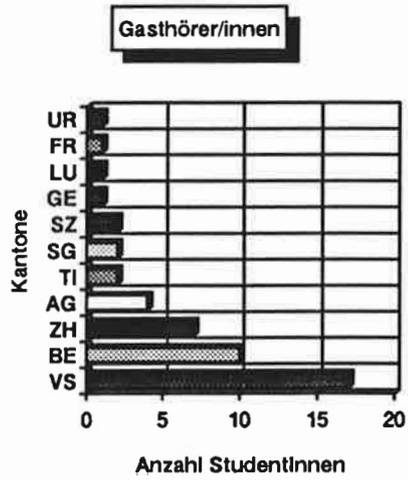
Fachbereiche	Stud.	%-Ant.
ESGW	24	44.4
Wiwi	19	35.2
Inform	7	13.0
Math.	3	5.6
E.-Tech	1	1.8
Total	54	100.0
Gasthörer	49	47.6
Gesamt	103	100.0



Legende: E.-Tech. = Elektrotechnik, Wiwi = Wirtschaftswissenschaften, ESGW = Erziehungs-, Geistes- und Sozialwissenschaften

Gasthörer verteilt über die Wohnkantone

Kantone/ Land	Stud.	%- Ant.
VS	17	34.7
BE	10	20.5
ZH	7	14.3
AG	4	8.2
TI	2	4.1
SG	2	4.1
SZ	2	4.1
GE	1	2.0
LU	1	2.0
FR	1	2.0
UR	1	2.0
Frankreich	1	2.0
Total	49	100.0



Literaturverzeichnis

- ARBEITSKREIS UNIVERSITÄRER ERWACHSENENBILDUNG (1980): *Weiterbildungsaufgaben der Hochschule*. Empfehlungen des AUE. Beiträge des AUE (7), Hannover.
- BROHMANN B. (1986): *Anmerkungen zur gegenwärtigen Wissenschaftspraxis und zukünftige Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung*. In: Bamme A., Berger W. & Kotzmann E. (Hrsg.): *Anything Goes - Science Everywhere? Konturen von Wissenschaft heute*. Profil, München 1986
- DOHMEN G.: *Neue Herausforderungen an die Wissenschaft und Weiterbildung*. In AUE (Hrsg.): *Perspektiven der wissenschaftliche Weiterbildung für die neunziger Jahre - Gesellschaftliche Herausforderungen und bildungspolitische Rahmenüberlegungen*. Beiträge des AUE (23), Hannover.
- FAULSTICH P. (1985): *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transferstrategie*. In: *Transferinformation*. 3, 80 - 82
- GROSSENBACHER S. (1990): *Der Weiterbildungsbereich. Entwicklung, Strukturen, Forschungsgegenstand*. Bundesamt für Statistik, Bern.
- KAILER N. (1989): *Fernunterricht und seine Integration in die betriebliche Bildungsarbeit*. ibw-Mitteilungen, Wien.
- KAILER N. & BALLNIK P. (1989): *Einsatzmöglichkeiten des Fernstudiums in der betrieblichen Bildungsarbeit*. ibw, Wien.
- PETERS O. (1988): *Nichttraditionelle Studien in der Bundesrepublik Deutschland und in den USA*. In: Edding F. (Hrsg.): *Bildung durch Wissenschaft in Neben- und nachberuflichen Studien*. Max - Planck - Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- POSER H. (1988): *Ist Bildung durch Wissenschaft heute noch ein realistisches Ziel ?*. In: Edding F. (Hrsg.): *Bildung durch Wissenschaft in Neben- und nachberuflichen Studien*. Max - Planck - Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- SCHÄFER E. (1988): *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozess*. Leske + Budrich, Opladen.
- SCHMIDT A., SCHAUSTEN E. & VAN BUER J. (1987): *Wissenschaftliche Weiterbildung in der UGHS - eine empirische Studie zu Erfahrungen und Einstellungen*. In: Kell A. (Hrsg.): *Analysen und konzeptionelle Überlegungen zur Wissenschaftlichen Weiterbildung*. UGHS, Siegen.
- SCHWEIZERISCHE HOCHSCHULKONFERENZ (1987): *Schweizerische Hochschulplanung 1988-1991*. Spezialstudie Weiterbildung. Bern.
- WEINBERG J. (1984): *Stand der Forschung über Erwachsenenbildung*. In: Schmidt E./Tietgens H.: *Erwachsenenbildung, Enzyklopädie der Erwachsenenbildung (Band 11)*, Klett - Cotta, Stuttgart.

Brig, 12. Oktober 1992/Per Bergamin

Partenariat en formation continue: un enjeu pour l'évolution des qualifications

Dr. Edmée OLLAGNIER: service Formation Continue, Université de Genève, Suisse.

Les systèmes de qualification sont, dans nos pays occidentaux, étroitement liés aux impératifs de compétitivité des milieux économiques. Les entreprises ne peuvent plus se contenter d'une main d'oeuvre strictement adaptée à des tâches répétitives. La maîtrise de la complexité grandissante des systèmes de production nécessite, à tous les niveaux, des connaissances et des compétences diverses.

Les systèmes de formation, avec leur mission éducative, sont censés répondre aux impératifs de qualification du monde économique. Il s'agit bien, pour l'école, de former des professionnels. La formation continue, quant à elle, a bien comme mission de permettre à des professionnels d'accéder à des savoirs complémentaires liés au développement des compétences. L'Université joue déjà ce rôle dans un certain nombre de pays ou alors, en est à ses balbutiements comme en Suisse.

Afin de répondre de manière adaptée aux réels besoins de qualification, le principe d'un partenariat est indispensable. Sa construction va grandement déterminer la qualité de la formation ainsi que les résultats ultérieurement observables. L'Université et les milieux économiques ont encore un long chemin à parcourir côte à côte pour répondre aux nécessités contemporaines de l'articulation entre formation et situations professionnelles.

1. Les qualifications: un enjeu économique

Les activités de production et de service sont soumises à une complexification de leur fonctionnement. Sur le plan technologique, quelque soit le secteur d'activité concerné, la mise sur le marché de nouveaux outils impose aux entreprises des adaptations perpétuelles et de plus en plus éphémères. Sur le plan économique, la garantie du service rendu à la clientèle passe par le respect de critères de qualité, de coûts compétitifs ou encore de délais raisonnables.

Les stratégies que doivent développer les entreprises pour répondre de manière efficace à ces impératifs, touchent la composante organisationnelle de leur fonctionnement. En effet, maîtriser des outils complexes en vue de s'assurer le succès de vente de produits quels

qu'ils soient, nécessite de repenser l'organisation de la production, la ventilation des tâches et des responsabilités. L'ensemble du personnel est concerné par des aménagements ou des réajustements qui restent souvent provisoires. Le rapport au travail change à tous les niveaux de la hiérarchie et en cela, soumet les compétences individuelles et collectives requises à de nouvelles exigences.

Ces compétences, constituées de savoirs techniques, mais aussi de savoirs comportementaux dictés par l'importance à accorder à l'environnement et à ses systèmes d'information, trouvent une reconnaissance à travers les qualifications. La qualification professionnelle au sens traditionnel se traduit par un niveau de salaire, par une identification précise dans la grille des métiers reconnus. Sa signification évolue dans la mesure où de nouveaux métiers émergent, où des emplois sont inscrits dans des encrages pluri-disciplinaires. La constitution et la reconnaissance des compétences prend donc aujourd'hui un sens nouveau pour les entreprises, tant en ce qui concerne les politiques d'engagement du personnel, qu'en matière d'options en formation continue du personnel en place.

L'entreprise est ainsi à considérer comme un lieu éducatif, dans lequel les qualifications, y compris de haut niveau, sont à définir en fonction des projets de développement de la structure dans son ensemble. La démarche de formalisation des pratiques est centrale pendant la formation, mais aussi dans la phase d'identification des savoirs à constituer. Bien qu'ayant une fonction éducative, la plupart du temps non officialisée, l'entreprise n'a pas tous les moyens à sa disposition pour définir les parcours de formation adéquats à ses besoins en compétences, et encore moins pour valider, par une certification officielle, les acquis du personnel concerné. Pour elle, dans son souci et ses intérêts de développement et de valorisation des compétences, le partenariat avec les milieux éducatifs, y compris de niveau universitaire, est donc bien devenu nécessité.

2. La réponse universitaire aux questions de qualification

L'Université, par ses diplômes de formation initiale et par la multiplication des filières proposées aux étudiants, tente de suivre les évolutions des milieux économiques, tout en gardant une distance critique. Le débat sans fin qui interroge la pertinence de la professionnalisation des études trouve une réponse dans les débouchés qu'offre le monde du travail aux étudiants. Les entreprises engagent, y compris en période conjoncturelle défavorable, de jeunes diplômés, même lorsqu'elles sont convaincues du décalage existant entre ce que l'Université leur a appris et leurs besoins réels. Elles sont donc bien prêtes, dans ce cadre, à remplir leur mission éducative complémentaire au système de formation habilité à délivrer des diplômes.

En matière de formation continue, les Universités ont, dans certains pays une longue tradition. Dans certains cas, l'accès des publics adultes aux formations initiales existantes s'est développé, par des aménagements des plans d'études comme la mise sur pied d'unités capitalisables ou encore l'assouplissement des délais des études. Dans d'autres cas, ce sont des programmes spécifiques qui ont été montés à leur effet, en s'inscrivant par exemple dans la tradition des cours du soir ou dans celle de l'apprentissage en alternance. Ces deux types de modalité d'organisation des études universitaires offertes aux adultes, leur permet, le plus souvent l'accès à des certifications universitaires reconnues.

Les publics adultes qui fréquentent les programmes qui leur sont accessibles au sein des universités, viennent le plus souvent, de leur propre initiative. Ils viennent souvent chercher un diplôme pour augmenter leurs chances en matière d'insertion ou de réorientation professionnelle. Pour d'autres, le passage à l'Université consiste essentiellement en un temps privilégié qu'ils s'accordent pour prendre un recul par rapport à leur pratique professionnelle, pour "réfléchir" et "rencontrer" des personnes différentes que celles qu'elles fréquentent habituellement.

Les programmes proposés par les universités et qui accueillent tout adulte remplissant les conditions d'accès définies de cas en cas (niveau de diplôme obtenu, expérience professionnelle ...), offrent la plupart du temps des formations de généralistes, dans lesquelles la transmission de connaissances tient une place centrale. En aucun cas, ces programmes construits uniquement par des universitaires, ne peuvent avoir la prétention de développer des compétences directement transférables sur le lieu de travail, chez les personnes qui s'y inscrivent.

Même lorsqu'il s'agit de répondre à des demandes de formation d'adultes, les Universités ont parfois du mal à sortir de leurs habitudes académiques. Dans certains cas, les objectifs annoncés dans un programme restent généraux; les modalités de sélection quand elles ont lieu, n'empêchent pas une grande hétérogénéité du public retenu; les contenus de formation sont essentiellement théoriques et restent abstraits; les stratégies pédagogiques employées sont le plus souvent traditionnelles; enfin, les modalités d'évaluation des participants ne se distinguent guère des formes traditionnelles de notation. Dans cette situation, les participants apprennent autant par les échanges qu'ils peuvent avoir avec leurs pairs, que par la formation elle-même.

Certains responsables universitaires de programmes destinés à des adultes sont cependant attentifs aux demandes et aux spécificités de

leur public. Dans ce cas, des objectifs professionnels sont inscrits dans les objectifs généraux de la formation; les contenus sont une alternance d'apports théoriques et d'études de cas ou de témoignages de professionnels; les modalités pédagogiques laissent place à une créativité et originalité; enfin l'évaluation des participants est orientée sur l'appropriation d'un nouveau rapport au savoir plus que sur la vérification de l'assimilation de connaissances.

Dans ces deux cas de figure antagonistes et caricaturaux, mais néanmoins observables dans la réalité, la formation de professionnels est sous la seule responsabilité d'universitaires. Aucune synergie n'existe entre le lieu de travail et le lieu de formation, si ce n'est à travers les paroles des apprenants ou le discours de l'enseignant. Les programmes établis sur ces modèles ne sont pas à proscrire puisqu'ils répondent à une demande sociale, mais dans aucun cas, ils ne répondent à une commande économique.

Si le défi des années à venir pour les universités réside notamment dans l'acquisition de qualifications de haut niveau pour des professionnels, d'autres stratégies doivent être mises en place, où l'articulation entre situation de travail et situation de formation doit avoir une place centrale dans les apprentissages. Pour y parvenir, la conception et la réalisation de programmes ne peuvent se faire que sur la base d'un partenariat réel. Dès lors, il est envisageable d'évoquer l'acquisition de compétences et le développement des qualifications dans le cadre de formations continues universitaires.

3. Les conditions de réussite d'un partenariat

L'Université, en ayant comme objectif de développer des qualifications perçues comme utiles par les milieux économiques, doit s'impliquer dans différents niveaux de partenariat. Les commandes de professionnalisation de niveau universitaire peuvent être initiées par un secteur d'activité, un groupe professionnel ou une grande entreprise.

Dans le cas du secteur d'activité, qu'il s'agisse d'un secteur public comme la santé ou privé comme l'industrie horlogère, le partenaire de l'Université est constitué par les décideurs politiques qui ont les moyens de faire reconnaître officiellement et de valoriser au sein du secteur les formations ainsi mises sur pied.

Pour le groupe professionnel, comme par exemple les architectes ou les pharmaciens, ce sont les instances de représentation officielle qui sont à même de participer à la mise sur pied d'un programme et de valoriser les compétences complémentaires ainsi acquises.

Enfin, dans le cadre d'une demande spécifique d'entreprise, comme la formation des responsables de service ou d'un collectif d'une unité de production, c'est le responsable des ressources humaines sous la délégation de l'équipe de direction dans son ensemble, qui doit être mobilisé par un partenariat qui s'inscrit dans le cadre d'un véritable projet de développement de l'institution.

Le partenariat doit se constituer bien en amont de la formation. Dès la phase d'explicitation de la commande, un travail de collaboration étroite est nécessaire. Il s'agit pour ce nouveau groupe constitué, de définir avec précision les besoins de qualification et par conséquent de formation. Pour cela, il est nécessaire de passer par une étape incontournable qui consiste à faire une analyse de la situation existante, des compétences en place, des exigences des postes de travail ou des fonctions occupées et de leur articulation à l'environnement professionnel.

Une deuxième étape consiste à définir les profils de qualification visés et leur insertion dans le contexte de travail (secteur, profession, entreprise). La troisième étape permet de définir des référentiels de formation correspondant à ces définitions d'emploi et de professionnalisation. A ce stade, le partenaire éducatif est plus que jamais indispensable aux milieux économiques. En effet, si un professionnel ou un responsable d'entreprise est capable de définir des profils d'emploi, il n'a pas la compétence nécessaire pour construire le scénario pédagogique correspondant, utile à l'accompagnement d'un projet de développement professionnel.

Lors de ce travail de conception de la formation, il s'agit bien pour les partenaires d'identifier l'ensemble des composantes du projet de qualification et leurs enjeux, en donnant à l'analyse de l'existant une place centrale.

L'élaboration du programme dans ce cas, contrairement aux deux modèles évoqués plus haut, se fonde sur le principe d'articulation entre situation de travail et situation de formation, entre théorie et pratique, entre savoirs expérientiels des participants et capacités d'accompagnement des formateurs dans les apprentissages, notamment, mais pas uniquement, par les savoirs qui leur sont propres.

La qualité d'une formation continue de niveau universitaire qui vise l'accroissement de compétences professionnelles, réside dans la place qui sera accordée, pendant la formation, aux pratiques et aux acquis des participants. Il s'agit, pour répondre à la commande initiale, d'aider les professionnels à formaliser en groupe, en quoi consiste leur travail et les difficultés qui en sont inhérentes, afin de leur donner les moyens de changer les pratiques.

Dans cette optique, les modalités pédagogiques à inventer sont multiples et restent uniques à chaque situation de formation. Par exemple, l'unité de lieu peut être remise en cause, le groupe en formation peut se déplacer sur le lieu réel de travail; l'unité de temps, malgré des périodes planifiées de formation peut amener dans certains cas à l'unicité entre temps de travail et temps de formation. Dans le cadre des apprentissages, les expériences vécues de professionnels intervenants dans le programme ou les études de cas amenées par les participants ont toute leur légitimité.

En matière d'évaluation, ce sont les compétences acquises qui seront interrogées, sous des formes diverses, mais pour lesquelles, là encore, le partenariat jouera sa fonction. Par des modalités d'évaluation adaptées, il est possible de déboucher à la fois sur une validation académique: la certification universitaire, et sur une validation par les milieux professionnels: changements dans la situation de travail, reconnaissance de la qualification qui peut se traduire par une évolution des salaires.

A ce stade d'évaluation, les limites du partenariat se dessinent inévitablement. L'Université, comme toute autre structure de formation continue, n'a aucune légitimité, à elle seule, pour évaluer les résultats d'une formation qu'elle a organisée. Deux raisons à cela: tout d'abord, elle s'intéresse, et c'est son rôle, à l'acquisitions de savoirs et ensuite, elle est extérieure au seul lieu dans lequel les effets sont analysables: le lieu de travail.

4. Les limites et les risques du partenariat

A un certain stade, l'Université ne plus maîtriser certaines composantes de la formation, et ce n'est d'ailleurs pas son rôle. Après la formation, le fait qu'un changement de la situation des personnes et de l'organisation ait lieu ou non, lui échappe totalement, comme dans le cas d'une recherche appliquée qui ne débouche pas forcément sur les réalisations concrètes souhaitées par les chercheurs. Les volontés de départ annoncées par un partenaire peuvent, en cours de route, se limiter à des vœux devenant de plus en plus flous, sans assise en termes de faisabilité, de négociation ou de délai. L'Université est donc, dans son entreprise de partenariat et d'engagement dans une formation qualifiante, dépendante de la volonté des milieux extérieurs en ce qui concerne les impacts réels individuels et collectifs d'apprentissages, conçus en fonction d'un projet de changement.

Aujourd'hui, on en est encore au stade expérimental des collaborations étroites entre milieux professionnels et Université. Ce nouveau type de partenariat doit faire ses preuves, séduire tant les instances

académiques que les décideurs économiques. Dans certains pays, des phases de valorisation des résultats d'un tel partenariat sont développées à l'initiative des pouvoirs publics comme des grands groupes industriels. La compétence fait dorénavant partie de l'image de marque d'une économie.

A l'inverse, le milieu professoral universitaire fidèle à des valeurs académiques traditionnelles, est extrêmement réticent face à ce type de formation. En effet, elle concerne des adultes exigeants et non pas de jeunes étudiants avides d'un savoir universitaire constitué, elle nécessite de se "compromettre" avec les milieux économiques et par conséquent de perdre la sacro-sainte autonomie universitaire, et elle se confond avec des pratiques destinées jusqu'ici à des publics de bas niveaux de qualification tels que ceux de l'apprentissage. Mais les Universités sont jusqu'ici, suffisamment pourvues en savoirs, en compétences et en volontés de diverses natures pour que le développement de nouveaux programmes de formation continue, basés sur le principe du partenariat, ne soit pas réduit à néant.

Une autre menace réside dans la palette d'offres que le secteur privé de la formation propose aux milieux économiques. Les cabinets d'audit fleurissent, les organismes de formation, y compris professionnelle, se multiplient de jour en jour. L'internationalisation de l'économie, mais aussi du marché de la formation amène des entreprises à travailler avec des structures extérieures en provenance d'autres pays, en fonction de leur renommée ou de leurs coûts. L'Université doit-elle se positionner dans ce contexte comme un partenaire au même titre que d'autres ou doit-elle prouver qu'elle est différente ?

A cette question, l'Université peut répondre par deux arguments de nature différente. Tout d'abord, elle est à même de prouver que le savoir universitaire est unique, non pas parce qu'il est placé au plus haut dans les connaissances, mais surtout parce qu'il est basé sur une réflexion critique. Et c'est bien dans cette démarche d'analyse et de recul que l'Université et son partenaire veulent entraîner les participants à des formations visant des changements comportementaux face à des situations de travail en perpétuelle mutation.

Enfin, l'Université a un atout institutionnel unique: le pouvoir de délivrer une certification universitaire. Le poids du diplôme joue un rôle extrêmement important, même s'il n'est pas toujours facilement reconnu par le partenaire. Les adultes viennent, par choix individuel, à l'Université, pour obtenir un papier, sans savoir toujours s'il est monayable. Les milieux économiques, quant à eux, viennent vers l'Université, pour donner le label universitaire à leurs efforts de formation.

En conclusion,

tout laisse à penser que dans les années à venir, les formes de partenariat entre milieux économiques et les universités vont se développer. La période de crise va mettre les entreprises, comme les administrations, face à des choix de plus en plus urgents, en matière de gestion des emplois et des qualifications. Elles n'ont pas les moyens d'y répondre en assurant des formations en autarcie, parce que cet investissement ne correspond, ni à leurs compétences, ni à leurs finalités. Un partenaire leur est indispensable, mais à condition qu'il ne propose pas des formations ressenties comme inutiles ou en tout cas superflues. C'est donc bien un travail de collaboration étroite entre milieux économiques et milieux universitaires qui est le garant du développement des compétences et de l'évolution des qualifications et qui passe par un ensemble de phases d'échanges et de partage, de la conception à l'évaluation des retombées dans le contexte professionnel.

Weiterbildungskonzept der WBZ - Stärken und Schwächen

Guido Baumann, Direktor der WBZ, Postfach, 6000 Luzern

1 D I E N S T L E I S T U N G E N D E R W B Z

1.1 FORTBILDUNGSANGEBOTE

1.1.1. Übersicht

Die WBZ wurde 1968 als Institution der EDK gegründet und nahm 1969 ihre Arbeit in der Weiterbildung der Mittelschullehrer/innen der ganzen Schweiz auf. Bis zum heutigen Zeitpunkt wurden etwa 1'300 Kurse und sechs Studienwochen durchgeführt sowie 4 internationale Kongresse mitorganisiert; die Teilnehmerzahl belief sich bisher auf total über 48'000.

Die Kurse der WBZ verteilen sich inhaltlich auf heute ca. 30 Themenkreise. Die mittlere Beteiligung pro Kurs der WBZ lagen 1991 bei 30 bis 35 Teilnehmer/inne/n; die Extremwerte liegen bei 11 und 159 Teilnehmern, die Studienwochen hier nicht mitgerechnet. - Die meisten Weiterbildungsveranstaltungen der WBZ, ausgenommen die Studienwochen, werden als Blockkurse geführt, die im Durchschnitt 3 bis 4 Tage dauern. Vereinzelt kennt die WBZ auch Langzeitkurse, die meistens ebenfalls in Zusammenarbeit mit Hochschuldozenten und einer Hochschule über ein oder zwei Semester geführt werden.

Als weitere Formen der Fortbildung sind hier zu erwähnen: Mitarbeit in einer der über zwanzig Arbeitsgruppen der WBZ oder in einer der Kerngruppen, die die wesentliche Arbeit im Zusammenhang mit einem Projekt, in unserem Fall mit dem Rahmenlehrplanprojekt, leisten. Nebst der individuellen Fortbildung, die der Einzelinitiative der Lehrperson überlassen ist, seien hier noch der nationale oder internationale Lehrer/innenaustausch sowie die Kaderkurse erwähnt.

(Siehe auch Punkt "2 ORGANISATIONSENTWICKLUNG" - Die drei Beine der WBZ)

1.1.2 Verwaltung

Das Antragsverfahren für Kursprojekte beginnt jeweils bereits anfangs Januar, wenn die Vorprojektanträge den Vorprojektadressaten zugestellt werden mit der Bitte, diese anfangs März bei der WBZ einzureichen. Das Datum der eigentlichen Projektanträge ist jeweils anfangs Juni. Diese Termine machen es der WBZ möglich, übersichtlicher und grosszügiger zu planen, gehen aber den Veranstaltungen selber weit voraus (1½ bis 2½ Jahre).

1.1.3 Kursprojekte und Schulentwicklung

In jeder Schulentwicklung spielen Schulleiter/innen eine zentrale Rolle. Zusammen mit der Behandlung von Themenbereichen wie Führung, persönliche Arbeitstechnik, Umgang mit Lehrpersonen und Schülern, Schulorganisation, Beziehungen in der Schule, Projektmanagement, Innovationen, Recht und Politik wurden zahlreiche Teilnehmer/innen seit 1988 an vier Schulleiter/innen-Seminaren in diesen verschiedenen Aspekten der Entwicklung einer guten Schule fortgebildet. Die Veranstaltungen, welche sich in sechs Blöcken à 3 Tage über 3 Jahre erstrecken, werden vom Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) an der Hochschule St. Gallen (HSG) unter der Leitung von Professor Rolf DUBS, derzeitiger Rektor der HSG, durchgeführt.

Während die IWP-Schulleiter/innen-Seminare für den Raum der Deutschschweiz organisiert werden, konnte 1991 erstmals auch eine zweiteilige Veranstaltung für Rektor/inn/en der welschen Schweiz angeboten werden und zwar unter der Leitung von Dominique HAYOZ von der Bildungs- und Forschungsabteilung des Instituts für höhere Studien im Bereich der öffentlichen Verwaltung (UFR-IDHEAP) in Lausanne. Auch hier ist das Interesse gross. Die Schwerpunkte des Seminars liegen in den Bereichen Führung und Verhalten sowohl auf der instrumentellen wie auf der persönlichen Beziehungsebene.

Zum ersten Mal im vergangenen Jahr konnte die WBZ auch ein Angebot in ihr Kursprogramm aufnehmen zum Thema "Klassenlehrer/in". In sechs Kursveranstaltungen verteilt auf ein Schuljahr werden Aspekte behandelt wie Schülerberatung, Lern-, Denk- und Arbeitstechnik, Praxisberichte und Entwicklungspsychologie. Das Konzept wurde im Rahmen der obligatorischen Klassenlehrer/innen-Weiterbildung von der Fortbildungsstelle für Mittelschullehrer/innen des Kantons Luzern entwickelt. Auch hier deutet die grosse Nachfrage nach Teilnehmerplätzen auf ein echtes Bedürfnis hin.

Schliesslich fanden 1991 eintägige Fortbildungsveranstaltungen in zehn Deutschschweizer Städten zu den von der ETH Zürich entwickelten Fallstudien für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer statt. Das Projekt wurde von Professor Karl FREY initiiert und von einem Projektteam von sechs Gymnasiallehrern unter der Leitung von Kurt FÜGLISTER in einem Zeitraum von gut zwei Jahren verwirklicht. Sie alle zeichneten auch für die 10 Fortbildungstage verantwortlich, an denen 700 Mittelschullehrer/innen freiwillig teilnahmen. In der Westschweiz wurde die Fallstudienmethode im Rahmen eines WBZ-Kurses zum Thema "Didaktik der Wissenschaften" vorgestellt, der im Frühjahr 1992 wiederholt wurde. Im Januar 1992 wurden die Fallstudien auch im Kanton Tessin vorgestellt und einige davon in italienischer Sprache angepasst.

1.2 KADERVERANSTALTUNGEN

Im 1988 verabschiedeten Leitbild der WBZ (Siehe Stichworte unter "3 LEITBILD und SCHULENTWICKLUNG") steht unter "3. Kursorganisation und -koordination" zu lesen: "Die WBZ organisiert selber Kurse für Weiterbildungsdelegierte und Kursleiter."

1.2.1 Bildungstagung

Die von der WBZ organisierte Bildungstagung (BT) hat allgemein zum Zweck, die Weiterbildungsverantwortlichen der verschiedenen Gruppierungen, die massgeblich an der Gestaltung und dem Aufbau des Kursprogrammes beteiligt sind, zusammenzuführen.

1991 hatte die BT folgende Themen zum Inhalt:

- Kursprogramm 93/94: Projektideen im Zusammenhang mit der Umsetzung des Rahmenlehrplanes, mit der Studienwoche vom 3. bis 8. Oktober 1993 und mit Fragen der Schulentwicklung
- Weiterentwicklung des Fortbildungs-Konzepts der WBZ: Inhalte, Formen, Evaluation usw.
- Neufassung des VADEMECUM (= admin. u. organ. Hinweise)

1.2.2 Projektleitertagung

Die Projektleitertagung (PLT) griff 1991 bei der zeitlichen und inhaltlichen Gestaltung auf die Tagung vom Herbst 1989 bzw. März 1990 zurück, namentlich auf die damals erfolgte Evaluation. Dort war das Thema "Kursauswertung" immer wieder als Wunsch genannt worden. Die Projektleitertagung befasste sich darum vor allem mit den verschiedenen Formen, Funktionen, Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation. Dabei standen die Kursprojekte 91/92 im Vordergrund; der Blick auf die Auswertung des eigenen Schulunterrichts wurde ebenfalls mitberücksichtigt.

Als Zielsetzung für die Tagung dienten folgende Fragen:

- Wie kann der Lernertrag eines Weiterbildungsprojekts erhoben werden?
- Welche Funktion hat
 - . der Bericht des Projektverantwortlichen?
 - . die Kursbeurteilung durch die Teilnehmer/innen?
 - . der Bericht von Besuchern aus dem LA der WBZ?
- Wie können diese Auswertungen optimiert werden?

Die **Auswertung** der Kursprojekte wird im WBZ-Leitbild als eine der ersten Aufgaben genannt. Aber nicht nur die WBZ selbst, sondern auch die einzelnen Projektverantwortlichen haben ein Interesse an einer aussagekräftigen Evaluation. Und schliesslich können gute Projektauswertungen sinngemäss auch auf den eigenen Schulunterricht übertragen werden.

Im Anschluss an diese Tagung erstellte Armand CLAUDE eine 9-seitige Dokumentation zum Thema "**Auswertung von Fortbildungsprojekten**", die zahlreiche Anregungen aus dem Kreis der Projektleiter/innen enthält.

1.2.3 Arbeitsgruppen-Präsident/inn/en-Tagung

Zum ersten Mal wurden 1991 die Arbeitsgruppen-Präsident/-inn/en der WBZ zu einer eigens für sie organisierten Tagung zusammengeführt. Alle 24 Arbeitsgruppen waren durch die Präsidentin oder den Präsidenten, bzw. im Verhinderungsfall durch ein Mitglied vertreten.

Folgende **Themen** wurden an dieser Tagung behandelt:

- Orientierung durch die WBZ über den Stand und die mögliche Entwicklung im Bereich der Arbeitsgruppen.
- Gegenseitige Information und Erfahrungsaustausch.
- Mandat für die WBZ-Arbeitsgruppen: Der LA hatte Mitte September einen Mandatsentwurf verabschiedet, zu welchem die Tagungsteilnehmer/innen Stellung beziehen konnten.
- Arbeitsweise und Kontakt mit der WBZ-Geschäftsstelle.
- Koordination und Zusammenarbeit unter den Arbeitsgruppen.
- Ausblick auf die Studienwoche 93 und das Projekt "Umsetzung des Rahmenlehrplanes".

2 ORGANISATIONSENTWICKLUNG

1987 wurde im Auftrag der Europäischen Gemeinschaft eine Studie veröffentlicht zum Thema "Die Fortbildung der Lehrpersonen in den 12 Mitgliedstaaten der EG". Ausgehend davon hatte der LA 1988 das neue Leitbild der WBZ erarbeitet (siehe Stichworte unter "3 LEITBILD").

Andererseits bildet diese Studie der EG auch die Grundlage für die äussere Organisationsentwicklung der WBZ bezüglich einer Ausweitung des Angebotes in den möglichen Formen, in denen sich Fortbildung von Lehrkräften ereignen kann. Ausgehend von dem erwähnten Bericht kann die Betriebspolitik der WBZ in drei sich ergänzenden Tätigkeitsbereichen dargestellt werden, die sich auf die Arbeitgeber, Ausbilder und Lehrpersonen als ursprüngliche Initianten der jeweiligen Fortbildungsform beziehen.

Arbeitgeber

- Arbeitsgruppen
 - z.B. Schulklima
- Projekte
 - Rahmenlehrplan
 - Schulentwicklung
- Kaderbildung
 - Projektleiter/innen
 - Weiterbildungsdelegierte
 - Ag-Präsident/inn/en
 - Schulmoderator/inn/en

Ausbilder

- Blockkurse
 - z.B. Menschenrechte
 - z.B. Fallstudien
- Studienw. (VSG/WBZ)
 - z.B. 1989 und 1993
- Internat. Kongresse
 - z.B. 1986 Deutsch
 - z.B. 1991 Philos.
 - z.B. 1992 Französ.
- Langzeitkurse
 - vor allem an Univ.
 - Schulleiterseminare
 - Klassenlehrer/innen

Lehrpersonen

- Internat. Lehrer/innenaustausch
 - USA, CND, GB, ...
- Bildungsurlaube
- individuelle Fortbildung

3 L E I T B I L D / S C H U L E N T W I C K L U N G

Die WBZ ist nicht bloss eine Geschäftsstelle mit 550% Arbeitskapazität, geleistet von 9 Personen, sondern eine Organisation mit mehreren hundert Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Milizsystem.

Erinnern wir uns an **Leitbild** und Aufgaben der WBZ:

- Bedürfnisse und Nachfrage ermitteln
- Kurse koordinieren und durchführen
- Kurse evaluieren
- Weiterbildung konzeptuell entwickeln
- Forschungsergebnisse umsetzen
- Lehrmittel bekanntmachen und einführen

Die WBZ hat es mit diesen Aufgaben mehr denn je mit Projekten und Prozessen der **Schulentwicklung** zu tun, die wie folgt charakterisiert werden kann:

- ganzheitlicher, reflektierter Planungsprozess
- betrifft alle Bereiche und Aspekte einer Schule
- wird von allen Betroffenen mitgetragen
- geht von der Schule selbst aus
- umfasst verschiedenartige Massnahmen
- kann phasenweise von aussen begleitet werden
- ist auf mittlere Frist angelegt

Impulse für solche Schulentwicklungs-Prozesse können von ganz verschiedenen Seiten kommen:

- schulinterne Fortbildung
- Lehrplan-Änderungen
- Einführung neuer Schultypen
- Wechsel in der Leitung
- Wunsch nach Teamentwicklung
- Wunsch nach Arbeit am Schulklima
- schulpolitische Vorgaben
- Rahmenlehrplan und neue MAV

In diesem lebendigen Umfeld bietet die WBZ ihre eingangs teilweise erwähnten **Dienstleistungen** an:

- Fortbildungs-Kursprojekte in den Bereichen Fachdidaktik, interdisziplinäre Arbeit, neue Lernformen, Pädagogik, Zusammenarbeit, Schulklima, Schulführung, Lehrpläne
- Arbeitsgruppen für die Umsetzung von Forschung, zur didaktischen Entwicklung, als Produzenten von Kursprojekten, als Qualifizierungs- und Beratungsgruppen, zur Planung spezieller Angebote
- Kaderbildung für Weiterbildungsdelegierte, für Kursleiter/innen, für Schulleiter/innen und Klassenlehrer/innen, für die Umsetzung des Rahmenlehrplanes, für Schulentwicklungs-Beratung
- Publikation von Hilfsmitteln und Anleitungen
- Information für Schulen in Fragen der Fortbildung und Schulentwicklung
- Vermittlung entsprechender Beratungspersonen
- Vernetzung von Schulen, die ein Entwicklungsprojekt durchführen oder planen
- Mitarbeit in bildungspolitischen und Lehrplan-Gremien

Fortbildung als gemeinsame Aufgabe aller beteiligten Personengruppen, dies bedeutet **Organisationsentwicklung** als offenes, planmässiges, zielorientiertes und langfristiges Vorgehen im Umgang mit Veränderungsanforderungen und Veränderungsabsichten. Ausschlaggebend sind die Einstellung von Mensch zu Mensch und die Glaubwürdigkeit der Motive, Absichten sowie der Ziele. Eine echte Herausforderung für die WBZ als lernender Organismus - auch in der allernächsten und in der weiteren Zukunft!

4 E X K U R S auf der M E T A - E B E N E

DIE SCHULE, DIE WBZ ALS LERNENDER ORGANISMUS

"Schulen sind nicht nur Orte des Lehrens, sie müssen auch selber zum Lernen fähig sein." (S. 18 in "Institutionelles Schulentwicklungs-Programm (ISP)" (1990) von Per Dalin und Hans-Günter Rolff unter Mitarbeit von Herbert Buchen.)

Die Schule als Schülerin, die WBZ als Lernerin - dies eröffnet ganz neue Perspektiven. Das Motto für die **Entwicklungs- und Umsetzungsarbeiten** lässt sich daraus ganz einfach ableiten: "Um etwas zu ändern, muss sich zuerst jemand ändern." (S. 27 der Dissertation zum Thema "Wahlpflichtfach als Beispiel einer Schulinnovation" (1991), eingereicht an der Hochschule St. Gallen, von Roman Capaul.)

Das Motto im Modell festgehalten ergibt:

B	Bewusstsein	Jemand erfährt von etwas Neuem,
I	Interesse	zeigt weiteres Interesse und erkundigt sich;
B	Bewertung	nach der Bewertung der Vor- und Nachteile für die eigene Praxis
V	Versuch	wendet die betreffende Person das Neue - zunächst versuchsweise - an.
A	Adaption	Erst nach ausgiebigen Versuchen entscheidet sich die Interessentin oder der Interessent für die Übernahme der Innovation, oder sie oder er verwirft sie.

Schule als gemeinsame Aufgabe aller beteiligten Personengruppen, dies bedeutet ebenfalls Organisationsentwicklung als offenes, planmässiges, zielorientiertes und langfristiges Vorgehen im Umgang mit Veränderungsanforderungen und Veränderungsabsichten. Ausschlaggebend sind auch hier die Einstellung von Mensch zu Mensch und die Glaubwürdigkeit der Motive, Absichten sowie der Ziele: Eine echte Herausforderung an jede (schulinterne) Fort- und Weiterbildung!

Ein praktischer Kurs über ein modernes Konzept zur Durchführung von physikalischen Experimenten

F. Bühler und P. Bochsler

Physikalisches Institut
Universität Bern

Zusammenfassung

Im Wintersemester 1991/1992 wurde an der Universität Bern zum ersten Mal der Weiterbildungskurs "Experimentelle Bestimmung von Parametern physikalischer Modelle" durchgeführt.

Der Kurs richtet sich an Naturwissenschaftler, Ingenieure und Mediziner, welche Labormessungen ausführen und auswerten.

Das im Kurs vermittelte moderne Konzept ist zwar seit C. F. Gauss bekannt, kann aber auf viele Probleme erst seit wenigen Jahren, nämlich seit die PCs zur Verfügung stehen, mit vertretbarem Aufwand angewandt werden.

Im Kurs erarbeiteten die Teilnehmerin und die Teilnehmer neue Einsichten und Fähigkeiten weitgehend selber. In Zweiergruppen führten sie während jedem Kursabend ein einfaches physikalisches Experiment aus und werteten es sogleich aus. Die Kursleiter halfen wenn nötig bei der zahlenmässigen Auswertung. In der Schlussdiskussion wurden die Ergebnisse der Gruppen jeweils zusammengefasst und kommentiert.

Dieser Bericht enthält folgende Kapitel:

1. Thema des Kurses
2. Unterrichtsmethode
3. Verlauf des Kurses
4. Beurteilung des Kurses

1. Thema des Kurses

Das moderne Konzept der Parameterbestimmung, welches der Kurs zum Thema hat, ist zwar speziell für Naturwissenschaftler und Techniker wichtig, ist aber einfach zu erklären und auch allgemein interessant:

Aehnlich wie es im Kurs versucht wurde, soll hier die **Idee** an einem konkreten, jedermann geläufigen **Beispiel** demonstriert werden. Die Höhe eines Tisches soll nacheinander von 6 Personen, die alle mit einem Messstab ausgerüstet sind, gemessen werden. Die Messresultate lauten: 78.1, 77.8, 78.3, 78.3, 78.5, 78.0 cm.

Was lassen sich nach Vorliegen dieser Messungen für Aussagen machen?

a) Uebliche Bewältigung des Problems

6 Messungen, erst noch wenn sie von 6 verschiedenen Personen ausgeführt werden, ergeben sicher ein zuverlässigeres Bild von den tatsächlichen Verhältnissen als eine einzige. Erstens kann der **Durchschnitt** (Mittelwert, $\mu = 78.17$ cm) gebildet werden, zweitens geben die Abweichungen der Einzelwerte von diesem Durchschnitt einen Eindruck von der Messgenauigkeit, welche die Gruppe als Ganzes erzielt. Wie man in unserem Kurs lernt, ist eine charakteristische Zahl für diese Genauigkeit die **Standardabweichung** σ . Sie wird aus dem Mittel der quadratischen Abweichungen errechnet und beträgt für die obige Messerie 0.25 cm.

Nun lässt sich zum Beispiel folgende **Frage** beantworten:

Ein Schreiner kürzt über Nacht dem obigen Tisch die Beine um genau 2 mm. Merkt das einer der Messenden, oder merkt es eventuell die Gruppe, wenn sie am nächsten Morgen die Tischhöhe wieder nachmisst?

Antwort: Einer allein kann es höchstens vermuten, da er nur auf ± 2.5 mm genau messen kann. Die Gruppe misst aber 2,4 (= Wurzel aus 6) Mal genauer (wie man wieder an unserem Kurs lernt), d.h. auf ± 1.0 mm genau, und kann, vereint, die Tat fast mit Sicherheit beweisen.

Dabei ist es nicht wichtig zu wissen, warum die 6 Beteiligten jeweils auf verschiedene Messwerte kommen. Einige Möglichkeiten:

- sie visieren verschieden,
- sie haben schlecht geeichte Messstäbe,
- der Tisch ist nicht überall genau gleich hoch.

Alle diese Einflüsse sind bei jeder Messung vorhanden. Ihretwegen hätten die 6 gleichen Personen, wenn sie mit gleichen oder ähnlichen Messstäben den nicht verstümmelten Tisch nochmals gemessen hätten, sechs teilweise andere, voneinander verschiedene Messungen erhalten. Deren Durchschnitt läge aber deutlich näher am alten Wert 78.17 cm, als wenn zwischendurch der Schreiner eingegriffen hätte.

b) Moderne Betrachtungsweise

Warum soll denn gerade der Durchschnitt die zuverlässigste Grösse sein, mit der die vermutliche Höhe des Tischblatts am zuverlässigsten angegeben wird?

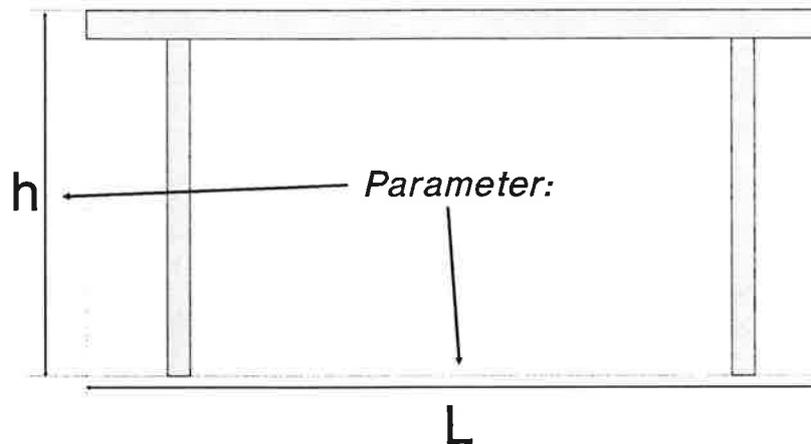
Die folgende Begründung hat bereits Carl Friedrich Gauss (1777-1855) angeführt: Man nehme für die Höhe des Tisches diejenige Zahl, von der die 6 Messungen möglichst wenig abweichen – genauer: man nehme diejenige Zahl, für welche die Quadratsumme S ihrer Abweichungen von den einzelnen Messwerten möglichst klein wird.

Probiert man so die willkürlich angenommenen Höhen 78.10, 78.11, 78.12, ... , 78.19, 78.20 cm alle aus, indem man die je 6 Abweichungen von den Messwerten rechnet, sie quadriert und aufsummiert, so stellt sich heraus, dass für 78.17 cm, den oben berechneten Durchschnitt, diese Summe S kleiner wird als für alle andern Höhen, nämlich 0.31 cm². Dieses Resultat lässt sich allgemein beweisen: Es kommt immer der Durchschnitt heraus!

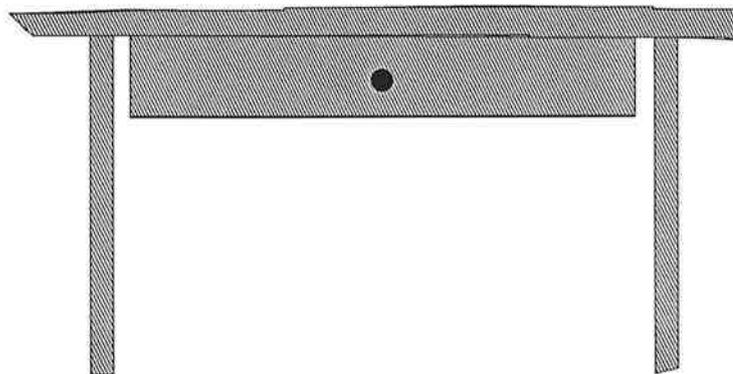
Man stellt fest, dass die Begründung, warum gerade der Durchschnitt die geeignetste Schätzung einer gesuchten Zahl sein soll, in einer abstrakten, willkürlich erscheinenden, aber einleuchtenden

Forderung besteht. Es wird deutlich, dass nicht etwa nach der wahren Höhe des Tisches gefragt wird. (Er könnte ja uneben sein.) Man postuliert einfach: In meiner Gedankenwelt gibt es einen **idealen** Tisch, der als **Modell**, Ersatz oder Vorstellung des **realen** Tisches dient. Er hat eine bestimmte Höhe. (Zusätzlich werden natürlich auch andere Parameter benötigt, um das Modell vollständig zu beschreiben.) Jede der Messungen kommt zwar anders heraus, mein Modell soll aber diejenige Höhe haben, welche die Extremalforderung ("S sei ein Minimum") erfüllt. Wie hoch der reale Tisch ist, kann weder gefragt noch beantwortet werden. Die folgende Figur veranschaulicht die Gegenüberstellung von **realem Gegenstand** und **gedanklichem Modell**.

Modell:



Gegenstand:



Es ist hier anzumerken, dass unser Kurs sich nicht mit der Frage befasste, welches Modell sich in einem gegebenen Fall für die Beschreibung einer Beobachtung am besten eignet. Das ist Aufgabe des Physikers, Ingenieurs, Chemikers oder Mediziners, der sich mit dem Problem befasst. Unsere Methode zeigt nur, wie das gewählte Modell der Beobachtung möglichst gut anzupassen ist. Auch ausserhalb der Naturwissenschaften wird dieses Vorgehen angewandt. Die Formulierung eines **Modells** ist mit der Bildung eines **Begriffs** in den Geisteswissenschaften verwandt.

Es gibt nun **Rechenprozeduren**, die nicht nur für den oben beschriebenen einfachen Fall, sondern auch in viel verwickelteren Fällen rasch herausfinden, für welche Zahl eine Quadratsumme S der Abweichungen von einem angenommenen Wert ein Minimum wird. Es gibt übrigens auch noch andere (neuere) Möglichkeiten, wie eine ähnlich erfolgreiche Extremalforderung aufgestellt werden kann (wie z.B. diejenige der Maximum-Likelihood-Methode).

Der Wert einer solchen modernen Betrachtungsweise zeigt sich erst richtig bei der Anwendung auf schwierigere Probleme. Es gibt nämlich Fälle, wo nicht nur **eine** unbekannte Grösse, d.h. **ein** Modellparameter, gesucht wird, sondern zwei oder sogar mehrere zugleich. Vermutet man zum Beispiel einen linearen Zusammenhang zwischen zwei Messgrössen, sucht man die Regressionsgerade $y = b + m x$, d.h. ihre Steigung m und die Höhe b des Schnittpunkts mit der y -Achse. Da ist es natürlich praktisch, wenn man nur **eine** Forderung aufstellen muss, welche über eine einzige Prozedur direkt zur Bestimmung **aller** Unbekannten führt.

Eine solche Minimumsuche von Hand auszuführen, wäre ungeheuer zeitaufwendig. Auch sind die benötigten Computerprogramme zu lang für Taschenrechner. Ein personal computer genügt aber oft und ist meistens auch schnell genug. Die **Anwendung** der modernen Betrachtungsweise hängt also in der Praxis davon ab, ob der Auswerter der Messdaten einen PC und ein statistisches oder mathematisches Programmpaket zur Verfügung hat – was im Betrieb meistens, aber zu Hause vorläufig noch selten der Fall sein wird. Viele Ingenieure sind heute noch nicht gewohnt, mit PCs umzugehen, und verlassen sich ausschliesslich auf den Taschenrechner. Erst dem **Werkzeug** ist es also zu verdanken, dass wir die Methode "**modern**" nennen können – vor der Einführung der PCs war an eine Popularisierung und damit breitere Anwendung der beschriebenen Parameterbestimmungsmethode nicht zu denken. Sie blieb Mathematikern und Astronomen – besonders den mit Grosscomputern ausgerüsteten – vorbehalten. Die Eigenart der modernen Betrachtungsweise ist aber leicht zu erfassen.

2. Unterrichtsmethode

Aehnlich wie wir es oben demonstriert haben, präsentierten wir das Konzept auch im Kurs. Statt des Beispiels der Tischhöhenmessung wurden nur etwas anspruchsvollere, jedoch immer noch einfache Messungen vorgeschlagen, diese dann aber auch wirklich ausgeführt. Dies geschah immer in Zweiergruppen, nach nur den allernötigsten Instruktionen.

Folgende Versuche wurden ausgeführt:

- Länge und Schwingungsperiode eines Fadenpendels bestimmen, um die Erdbeschleunigung g daraus zu berechnen.
- Wärmeausdehnung von Stickstoff in einer Pipette messen, um daraus den absoluten Nullpunkt der Temperatur zu bestimmen.
- Sinkgeschwindigkeit von Papiertrichtern messen, um zwei Koeffizienten des Gesetzes der Luftreibung zu ermitteln.
- Bläschen im Bierglas aufsteigen lassen (lustbetontes Element!), um aus der Steiggeschwindigkeit die vier Koeffizienten des entsprechenden Gesetzes, welche für "Feldschlösschen Spezial" bei Zimmertemperatur gelten, zu berechnen.
- Die Winkel eines farbigen Fächers gebrochener Lichtstrahlen

messen, um die Feinheit des verwendeten Beugungsgitters zu ermitteln.

- Von einer Linse aus die Abstände zu genau fokussierten Bildern messen, um daraus auf die Brennweite zu schliessen.

Es war nicht zu vermeiden, dass einige Grundkenntnisse der Statistik aufgefrischt werden mussten. Auch in diesem (ersten) Teil des Kurses wurde die obige Methode angewandt; dabei führten die Gruppen (schon vor den oben genannten) die folgenden Experimente aus:

- 100 Haselnüsse wägen, um aus dieser Stichprobe die Parameter der Grundgesamtheit (statistisches Modell!) schätzen zu können.
- Spiele mit Würfeln und mit dem Galtonschen Brett, um Wahrscheinlichkeitsverteilungen zu illustrieren.
- Radioaktivitätsmessungen mit dem Geigerzähler, um die Besonderheiten der Statistik von Zählversuchen zu demonstrieren.
- Elektrische Widerstände zusammenschalten, um die Gesetze der Fortpflanzung statistischer Fehler praktisch zu überprüfen.

Jede Gruppe führte ein Laborprotokoll, worin Messanordnung, Umstände der Messung und Messwerte eingetragen wurden. Da der Kurs einführenden Charakter hatte, wurde, besonders in der ersten Hälfte, auf den Einsatz von PCs verzichtet. (In einzelnen Fällen wurde jedoch ein PC gebraucht, weil einer der Leiter damit die Resultate für alle Gruppen ausrechnete.) Meistens wurden sogleich erste Auswertungen zusammengestellt, damit die Resultate der verschiedenen Gruppen miteinander verglichen und die Unterschiede diskutiert werden konnten. Zu Hause, resp. am Arbeitsplatz, werteten dann die Teilnehmer, welche Zeit dazu fanden, die Messungen definitiv aus.

Die Kursleiter, welche alle Messdaten gesammelt hatten, präsentierten am darauffolgenden Kursabend ihre endgültige Auswertung der Messungen jeder Gruppe, so dass diese ihre Lösung mit denen der Leiter vergleichen konnte. (Es wäre kaum möglich, diesen Service in einem weiteren Kurs anzubieten, da natürlich im Normalfall weniger Leiter beteiligt sein würden.)

Dazu wurde auch noch die definitive Auswertung des "**Kursresultates**" vorgeführt. (Fünf Gruppen bestimmen z.B. die Erdbeschleunigungskonstante zuverlässiger als eine einzige.)

Das unseren Kurs charakterisierende Verfahren, alle Messdaten am Kursabend aufzunehmen und anschliessend gleich auszuwerten, hat den folgenden unschätzbaren Vorteil:

Weil alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Versuchsaufbauten aus eigener Anschauung kennen, entfällt für die Kursleiter die zeitaufwendige und papierene Beschreibung des genauen Umfelds der Messungen, wie es beim Präsentieren von aus Büchern gezogenen Beispielen notwendig wäre. Die Argumente, welche bei den Diskussionen gebracht werden, beziehen sich deshalb immer auf einen genau identifizierten Vorgang, ohne dass ständig (evtl. unbemerkt) Verwechslungen auftreten oder mühsam Missverständnisse über den Versuchsverlauf ausgeräumt werden müssen.

Als Ergänzung des im praktischen Versuch Erlebten wurden zusätzlich immer auch einfachere oder kompliziertere **Beispiele** behandelt. Stets wurden konkrete Zahlen gegeben, deren Auswertung, meistens in der nächsten Stunde, dann vorgeführt wurde, so dass die Teilnehmer ihre eigenen Resultate selbst kontrollieren konnten.

3. Verlauf des Kurses

a) Idee

Das Physikalische Institut der Universität Bern ist seit Jahren an Entwurf, Entwicklung und Bau von Messinstrumenten beteiligt, welche für den Betrieb auf Raumsonden bestimmt sind. Nach dem Bau werden diese Geräte geeicht, das heisst, es wird in Messungen ermittelt, wie gut die tatsächlichen Eigenschaften und Kenndaten mit den vorausgerechneten übereinstimmen. **Man kennt die Gesetze**, nach denen die Flugbahnen geladener Teilchen in den elektrischen und magnetischen Feldern im Innern solcher Instrumente berechnet werden. Es ist aber nicht möglich, die genaue Grösse der erzeugten Felder während des Betriebs zu bestimmen oder die exakte Form der Bestandteile des Instruments (etwa den Radius einer Kugelschale) direkt auszumessen. Mit dem beschriebenen **Konzept der Parameterbestimmung** kann man aber aus Messungen an den durch das Instrument fliegenden Ionen sozusagen rückwärts auf diese **unbekannten Grössen** schliessen.

Bei der Eichung und der Auswertung der Flugdaten solcher Messinstrumente werden die gesuchten Parameter routinemässig nach dem beschriebenen Konzept bestimmt. Auch den Astronomen und Geodäten ist die Methode geläufig. Auf Grosscomputern stehen für die benötigten Rechnungen ausgezeichnete Programme zur Verfügung.

Wir haben aber festgestellt, dass sie weder bei Physikern, noch bei Ingenieuren zum täglichen Brot gehört, wie es doch eigentlich sein sollte – auch wenn es um viel einfachere Probleme geht. Viel öfter denkt man sich für jeden Einzelfall eine plausibel scheinende Auswertmethode aus, welche dank einiger Näherungsannahmen mathematisch nicht zu anspruchsvoll ist. Es ist dann meistens nicht möglich, die Unsicherheit der gewonnenen Parameter statistisch zuverlässig anzugeben.

b) Bedarfsabklärung

Bereits im Jahr 1990 klärten wir deshalb in einer Umfrage das Bedürfnis nach einem Weiterbildungskurs über Parameterbestimmung ab, der von Astronomischem und Physikalischem Institut gemeinsam organisiert würde. Dazu gaben wir in der Hauszeitung des Bernischen Technologietransferzentrums "BeTech" ein Inserat mit einer kurzen Beschreibung des Kursinhalts auf. (Ursprünglich waren vier Semesterkurse geplant.) Auf einem Antwortalon konnten die Interessenten ihr Interesse an einem oder mehreren der Kurse sowie die bevorzugte Kursart angeben (Blockkurs oder Verteilung auf 10 Abende). Eine Zeile war für "Funktion/Beruf" vorgesehen, dabei wäre für uns eigentlich die Vorbildung (Ing. HTL, Ing. ETH oder Universitätsdiplom als Physiker oder Chemiker, etc.) wichtiger gewesen.

Die Auswertung der 22 Antworten, die offenbar zu etwa zwei Dritteln von Hochschulabsolventen, zu einem Drittel von HTL-Ingenieuren stammten, ergab das folgende Resultat:

Für alle 4 Kurse waren Interessenten vorhanden. Acht davon waren am Besuch aller 4 Kurse interessiert, die anderen an einem bis drei Kursen (die HTL-Ingenieure tendenziell eher an den zwei ersten, die Physiker eher an den fortgeschrittenen).

Blockkurse wurden mehrheitlich, sogar von den in Bern und Umgebung Arbeitenden, der Verteilung auf zehn Kursabende zu 3 Stunden vorgezogen. Den Ausschlag zum Entschluss, den ersten Kurs dann trotzdem an 10 Abenden (von 16 bis 19 Uhr) durchzuführen, gab die Ueberlegung der Kursleiter, dass eine Anpassung an die schlecht vorauszusagenden Bedürfnisse der Teilnehmer bei einem Blockkurs sozusagen unmöglich ist, besonders wenn der Kurs zum ersten Mal durchgeführt wird.

c) Gesuch

Die Sondermassnahmen des Bundes zugunsten der universitären Weiterbildung ergaben Gelegenheit, Unterstützung für einen Kurs über Parameterbestimmung zu beantragen. Das Gesuch sah einen dreisemestrigen Kurs im Umfang von je 30 Stunden vor. Es wurde von vier Dozenten des Physikalischen und des Astronomischen Instituts gemeinsam eingereicht.

Der Verlauf des ersten Semesterkurses wird hier geschildert. Er hat einführenden Charakter. Methodisch stützt er sich auf Praktikumsversuche ab, deren Schwierigkeit etwa dem Anfängerpraktikum für Physikstudenten entspricht.

Der zweite Semesterkurs sollte von den Astronomen und Geodäten (G. Beutler und W. Gurtner) geleitet werden. Hier sollten die Vertrautheit mit dem PC und eine höhere mathematische Vorbildung vorausgesetzt werden.

In die Leitung des dritten, im Niveau deutlich anspruchsvolleren Kurses wollten sich Astronomen, Geodäten und Physiker teilen.

Unter einigen Auflagen wurde der Antrag am 25. März 1991 in letzter Instanz bewilligt.

d) Ausschreibung

Ende Mai 1991 wurde mit der Werbung für den ersten Kurs begonnen. Eine Ausschreibung im Umfang einer A4-Seite gab Auskunft über Ziele, Inhalt, Methoden, Adressaten, Kursdaten, Studiengebühren, Kursleiter und Veranstalter, und lud zu einer Vorbesprechung ein. Ferner enthielt sie einen Talon für das Anfordern der Anmeldeformulare bei der Koordinationsstelle für Weiterbildung.

Dank der Unterstützung durch verschiedene Vereine und Verbände, deren Mitglieder vorwiegend im Kanton Bern wohnen, und die unsere Ausschreibung entweder in ihrem Mitteilungsblatt abdruckten, sie als Beilage einem Versand beilegten oder uns ihre Klebeadressen zur Verfügung stellten, konnten wir fast 4500 Naturwissenschaftler, Ingenieure und Mediziner direkt erreichen. Auch die 22 Einsender, die an der Bedarfsabklärung teilgenommen hatten, erhielten natürlich eine Ausschreibung.

Etwa zehn Kontaktpersonen in verschiedenen Firmen und Aemtern wurde, nach persönlicher Kontaktaufnahme, die Ausschreibung durch Begleitbrief zum Bekanntmachen in ihrem Einflusskreis empfohlen.

Im Sommer kündigten das Programm der Koordinationsstelle für Weiterbildung und das Vorlesungsverzeichnis der Universität Bern den Kurs an. Der Anmeldeschluss wurde wegen des spärlichen Eingangs von Anmeldungen vom 1. September auf den 31. Oktober verschoben.

e) Vorbesprechung

Am 26. Juni 1991 erschienen acht Interessenten (von denen schliesslich **einer** den Kurs besuchen sollte) zur angekündigten Vorbesprechung. Wir stellten das Kurskonzept mit Hilfe dreier Beispiele vor. Dann befragten wir die Teilnehmer nach ihren Interessen und nach ihrer bisherigen Erfahrung mit PCs und Programmiersprachen. Die Diskussion war sehr lebhaft. Wir erhielten den Eindruck, dass die Interessenten mit dem Umgang mit Computern vertraut waren, was sich später bei den Kursteilnehmern gar nicht bestätigen sollte. Möglicherweise besuchten eher die Vorgesetzten der potentiellen Kursteilnehmer die Vorbesprechung als diese selber.

f) Teilnehmer

Es folgt eine Aufstellung über Vorbildung und Arbeitsplatz der 11 Teilnehmer (1 Frau, 10 Männer), welche schliesslich den Kurs besuchten:

Ausbildung / Diplom	Firma	Arbeitsort
Elektroingenieur HTL	Grosse Industriefirma (Telekommunikation)	Solothurn
Arzt	privater Teilnehmer	Bern
Maschineningenieur HTL	Eidg. Rüstungsbetrieb	Thun
Physikerin ETH	Grosse Industriefirma	Winterthur
Chemiker, Dr.	Kleines Pharma-Labor	Bern
Elektroingenieur HTL	Eidg. Forschungslabor (Telekommunikation)	Bern
Chemiker HTL	Eidg. Forschungslabor (Agrikultur und Umwelt)	Bern
Arzt	Universitätsinstitut	Bern
Physiker, Dr.	Eidg. Forschungslabor (Rüstungsbetrieb)	Bern
Chemiker, Dr.	Grosse Industriefirma (Pharma-Labor)	Basel
Elektroingenieur HTL	Eidg. Forschungslabor (Telekommunikation)	Bern

Abgesehen von einem Teilnehmer, welcher nur an den drei ersten Abenden am Kurs teilnahm, besuchten alle Angemeldeten den Kurs fast lückenlos. Nebst den zwei Aerzten nahmen also 5 HTL-Ingenieure und 4 Physiker und Chemiker mit Hochschulabschluss teil.

g) Verlauf der zehn Kursabende

Das grosse zahlenmässige Gewicht der HTL-Ingenieure, deren mathematische Ausbildung weniger breit ist als die der Universitäts- oder ETH-Diplomanden, zwang uns gleich am Anfang des Kurses, dem Auffrischen der statistischen Kenntnisse mehr Gewicht zu geben als wir beabsichtigt hatten. Diese Ausrichtung auf den tatsächlichen Teilnehmerkreis wäre bei einem Blockkurs unmöglich gewesen.

Die Zusammenarbeit von Uniabsolventen und HTL-Ingenieuren verursachte keine Probleme und war vermutlich für beide Seiten sogar anregend.

Die vier Leiter (ein Professor, ein Lektor, ein Oberassistent und ein Forschungsassistent vom Physikalischen Institut der Universität

Bern, alle promovierte Physiker) teilten vor jedem Kursabend ihre Verantwortlichkeiten auf, waren aber dann alle während der ganzen Zeit anwesend, ausgenommen die Tage, an denen sie ausnahmsweise an der Teilnahme überhaupt verhindert waren. P. Bochsler und F. Bühler übernahmen die meisten Besprechungen und die theoretischen Teile des Skripts, B. Lehmann und J. Schwander das Ausprobieren der meist neuen Versuche sowie die zahlenmässigen Auswertungen und deren graphische Darstellung, welche ebenfalls zum Skript gehören. Alle vier Leiter halfen bei den Diskussionen mit und unterstützten wenn nötig die Gruppen bei den Messungen und Auswertungen.

Das Skript umfasste meist eine theoretische Einführung zum Stoff des Kursabends, welche schon eine Woche zuvor verteilt (den damals nicht anwesenden Teilnehmern versandt) worden war. Zusätzlich hatten die Teilnehmer bereits seit einer Woche einen schriftlichen Auftrag zum vorgesehenen Versuch in der Hand. So konnte nach der zusammenfassenden Besprechung der Auswertungsergebnisse des letzten Kursabends und der ins Skript eingestreuten Übungsbeispiele (Hausaufgaben!) ohne viel Kommentar mit den Versuchen begonnen werden.

Die Versuche hatte P. Oberli, der Präparator des Anfängerpraktikums, vorher aufgestellt. Er hat in Zusammenarbeit mit U. Lauterburg die meisten Versuche für diesen Kurs neu aufgebaut, oder hat bestehende Praktikumsversuche für unsere Zwecke abgeändert.

Nach der Pause, welche nach dem Abschluss der etwa eine Stunde dauernden Messungen eingelegt wurde, präsentierte einer der Leiter die provisorisch ausgewerteten Gruppenresultate, und in gemeinsamer Diskussion gelangten wir zur Formulierung des "Kursresultates". Der Rest des dreistündigen Kursabends wurde zur Erledigung ausstehender Aufgabenbesprechungen oder für einen Ausblick gebraucht.

h) Fragebogen

Die Leiter und der Koordinator des Kurses (A. Fischer von der Koordinationsstelle für Weiterbildung) bemühten sich darum, die Teilnehmer an der laufenden Kursplanung zu beteiligen. Nebst der Vorbesprechung im Juni und diesbezüglicher Fragen während des Unterrichts und während der Kaffeepause versuchten wir vor allem mit Fragebogen Ideen, Argumente und Urteile der Teilnehmer zu ermitteln. Die Antworten sollten schliesslich auch der Bewertung des Kurserfolges dienen.

Der erste Fragebogen musste bereits bei der Anmeldung zum Kurs ausgefüllt werden. Er betraf besonders die Vorbildung und das Umfeld der Teilnehmerin oder des Teilnehmers; zusätzlich enthielt er zwei Fragen, welche den Kursleitern die Planung erleichtern sollten.

Einen ausführlichen Fragebogen versandten wir kurz vor dem Ende der ersten Kurshälfte. Die Teilnehmer mussten die teils ausführlichen Antworten, die sich u.a. auf die einzelnen Versuche und Kapitel des Skripts bezogen, zu Hause selber formulieren. Sechs von ihnen unterzogen sich der Aufgabe erfreulich gründlich und verschafften uns gute Ideen, Hinweise auf Schwachstellen und die Bestätigung unseres Gefühls, dass der Kurs Anklang fand.

Am letzten Kursabend liessen wir einen von der Koordinationsstelle für Weiterbildung formulierten Fragebogen ausfüllen, der dem Vergleich unseres Kurses mit andern Kursen dienen soll und dessen Ergebnisse im nächsten Kapitel zusammengefasst werden.

i) Skript

Das Skript wurde in Form von losen Blättern während des Kurses verteilt. Zusätzlich wurde einige Wochen nach dem Kurs den Teilnehmern zusätzlich ein möglichst von Fehlern befreites, übersichtlich geordnetes und durch eine Formelsammlung ergänztes Exemplar zugesandt. Der Aufwand für die Redaktion des bereinigten Skripts durch einen der Leiter war bedeutend grösser als wir erwartet hatten.

4. Beurteilung des Kurses

a) Beurteilung des Kurserfolges durch die Teilnehmer

In diesem Abschnitt fassen wir die Ergebnisse der Umfrage des letzten Kursabends zusammen.

(Code: 1 = schlecht, 5 = sehr gut)

- inhaltlich: genügend (Durchschnitt: 3.1 Punkte, von maximal 5)
- fachlich: sehr gut (Durchschnitt 4.5)
- didaktisch: gut bis sehr gut (Durchschnitt 4.0)
- Wissenszuwachs: gut (Durchschnitt 3.4)
- Nutzen: genügend (Durchschnitt 3.1)
- Empfehlung: gut (Durchschnitt 4.1, aber mit 2 Enthaltungen!)

b) Beurteilung des Kurserfolges durch die Kursleiter

Positive Feststellungen:

- Die Teilnehmer machten an den Kursabenden engagiert mit.
- Das Kurskonzept hat sich bewährt.
- Die Aufteilung auf zehn Abendkurse zu drei Stunden ist praktisch.
- Nicht nur bei den Teilnehmern, sondern auch bei den Leitern war ein Wissenszuwachs festzustellen.
- Es traten keine Pannen auf.

Negative Feststellungen:

- Es konnten keine Beispiele behandelt werden, welche die Teilnehmer aus ihrem Arbeitsgebiet begeistern hätten.
- Ausserhalb der Kursabende wandten nur wenige Teilnehmer genügend Zeit für das Studium der Skripts, das Lösen der Aufgaben oder das definitive Auswerten seiner Messungen auf.
- Gemessen am finanziellen und personellen Aufwand lag die Zahl der Teilnehmer an der unteren Grenze.

c) Beurteilung durch einen Aussenstehenden

Ein ehemaliger Studienkollege war vorerst recht skeptisch bezüglich der Fähigkeit der Universität, einem Ingenieur in nützlicher Frist etwas Ordentliches beizubringen. Er war dann aber doch bereit, zwei seiner HTL-Ingenieure an den Kurs zu senden. Nach Ende des Kurses beurteilte er diesen als wertvoll. Dies jedoch interessanterweise nicht nur wegen des konkreten Wissenszuwachses, sondern vor allem weil, wie er sagte, die Teilnehmer einmal in ein völlig ungewohntes Umfeld kamen, wo sie dazu angeregt wurden, Probleme auf eine ganz neue Weise anzupacken. Besonders angenehm scheint sich ein Kurs der Universität von jenen Kursen zu unterscheiden, die von einer Firma organisiert werden, weil nicht einmal im Versteckten für irgend ein Produkt Reklame gemacht wird.

d) Aktualität des Kursthemas und der Unterrichtsmethode

Im Sommer 1992 wurde der Kurs zum zweiten Mal ausgeschrieben; weil sich zu wenig Interessenten fanden, wurde er nicht wiederholt. Die Gründe der schwachen Nachfrage sind uns nicht bekannt. Es scheint nämlich, dass die Ideen des Kurses Anklang finden:

Ein Lehrer eines bernischen Technikums, der am Physikalischen Institut studiert hat und der uns bei der Vorbereitung des Kurses gute praktische Ratschläge gegeben hat, überlegt, ob er selber einen Kurs mit ähnlichem Inhalt auf die Beine stellen will; dieser wäre jedoch speziell auf die Bedürfnisse von HTL-Ingenieuren zugeschnitten.

Wir haben zwei Studenten (einen Diplomphysiker und einen in der Geodäsie spezialisierten HTL-Ingenieur) als Hilfsassistenten am Kurs teilnehmen lassen. Wenn sie auch das stoffliche Niveau des Kurses als recht niedrig beurteilten, waren sie doch offensichtlich vom Thema des Kurses und der Methode der Vermittlung angetan. Jedenfalls haben kürzlich Physikstudenten vorgeschlagen, eine ähnliche Veranstaltung in den Studienplan für Hauptfachphysiker aufzunehmen.

Am Astronomischen Institut der Universität hat G. Beutler seit über zehn Jahren eine Vorlesung über das Bestimmen von Parametern physikalischer Systeme gehalten. Gegenwärtig nun liest W. Gurtner zum ersten Mal einen Einführungskurs über die Methode der kleinsten Quadrate, welche als Grundlage mehrerer spezialisierter Astronomievorlesungen dienen soll.

Wir schliessen daraus, dass Thema und Methode unseres Kurses recht aktuell sind.

Fahrni Daniel
Forschungszentrum für schweizerische Politik
Lerchenweg 36
3000 Bern 9

Weiterbildungsprojekt "Gemeinde- und Stadtverwaltung im Wandel"

Zusammenfassung

Durch das Bedürfnis nach mehr Professionalität stösst das Milizsystem immer mehr an seine Grenzen. Personen mit politischer und administrativer Verantwortung auf kommunaler Ebene werden vermehrt gezwungen, ihr Verhältnis zur Weiterbildung neu zu definieren. Die Ergebnisse des vorliegenden Werkstattberichtes zeigen, dass neben den fachlichen auch politik- und verwaltungswissenschaftliche Weiterbildungswünsche bestehen. Diesem Bedürfnis entsprechend beabsichtigt das Forschungszentrum für schweizerische Politik der Universität Bern, ein entsprechendes Weiterbildungsangebot zusammenzustellen.

1. Einleitung

Der starke Ausbau der öffentlichen Einrichtungen und Institutionen sowie die Inangriffnahme vielschichtiger und kostspieliger öffentlicher Projekte führt seit Jahren zu einem Anwachsen der Regierungs- und Verwaltungstätigkeit.

Während in den achtziger Jahren einzelne Verwaltungsabteilungen noch über genügend qualitative und quantitative Ressourcen verfügten, verschärft sich heute die Situation zusehends.

Aufgrund linearer Kürzungen werden neu auch diejenigen Abteilungen betroffen, welche vor einigen Jahren noch Reserven besaßen. Für die Regierung und die Verwaltung wird die Arbeit sowohl in der Konsensfindung wie im Vollzug immer schwieriger.

Zum Milizcharakter des schweizerischen Politiksystems gehört auch, dass der praktische Umgang mit der Politik zumeist pragmatisch und ohne politik- oder verwaltungswissenschaftliche Grundlage erlernt wird. Dies gilt nicht nur für die Milizpolitiker selbst, sondern auch für die Kader der Verwaltung.

Je höher die hier skizzierten Anforderungen an die Exekutive und an das Verwaltungskader steigen, desto wichtiger wird in Zukunft, dass sich neben der Verwaltungspraxis auch die Wissenschaft mit einem politologisch-verwaltungswissenschaftlichen Weiterbildungsangebot auseinandersetzen muss.

2. Ausgangslage

Das Forschungszentrum für schweizerische Politik bestreitet im Rahmen seiner beschränkten Möglichkeiten politologische Teile ausseruniversitärer Weiterbildungskurse, so für kantonale Regierungsmitglieder, für Mittelschullehrer oder Journalisten. Es kann aber selber keine Ressourcen bereitstellen, um das Angebot zu erweitern und auf die spezifischen Bedürfnisse der steigenden ausseruniversitären Nachfrage abzustimmen.

In der Schweiz bieten lediglich die Hochschule St.Gallen und das IDHEAP (Institut de hautes études en administration publique) in Lausanne

nachuniversitäre verwaltungs- und politikwissenschaftliche Weiterbildungsprogramme an.

Der Bundesbeschluss vom März 1990 über die Sondermassnahmen der beruflichen Weiterbildung geben den Universitäten neu die Gelegenheit, verschiedene Ergänzungsstudien anzubieten. Das Forschungszentrum für schweizerische Politik an der Universität Bern möchte im Rahmen dieser Weiterbildungsoffensive den Veränderungen in der wissenschaftlichen Entwicklung und beruflichen Praxis vermehrt Rechnung tragen.

Über die Dimensionen eines solchen Weiterbildungsprogrammes gibt es in der Schweiz aber kaum konkrete Erkenntnisse.

Dieser neuen Situation entsprechend soll zuerst abgeklärt werden, welche Bildungsangebote bereits bestehen bzw. welche Chancen eine wissenschaftsgestützte Weiterbildung auf dem Markt überhaupt hat. Für die Realisierung eines solchen Projektes sind deshalb die bestehenden Angebote zu prüfen und die konkreten Weiterbildungsbedürfnisse von Kadern mit politisch/administrativer Verantwortung auf kommunaler Ebene zu ermitteln.

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, neben einer Darstellung der Ergebnisse der Bedürfnisabklärung und einer Analyse bestehender Angebote einen Beitrag zur Diskussion eines möglichen universitären Weiterbildungsprogramms zu liefern. Es handelt sich dabei weniger um ein vollständig ausgearbeitetes Konzept als vielmehr um das Zwischenergebnis eines laufenden Projektes.

Mit der Realisierung eines nachuniversitären Weiterbildungsangebotes beabsichtigt das Forschungszentrum für schweizerische Politik, die von Behörden und Verwaltungskadern mehr und mehr als nachteilig empfundenen Weiterbildungslücken zu schliessen.

3. Problemstellung

In der Schweiz besteht der Grundsatz "der freien allgemeinen Zugänglichkeit" zu den Ämtern. Dies bedeutet, dass in Behörden und Verwaltung verantwortungsvolle Chargen übernommen werden können, ohne dass man sich über eine bestimmte Vorbildung auszuweisen hat.

In seiner Streitschrift < Helvetisches Malaise > schrieb IMBODEN 1964: "Die Schweiz ist eines der Länder, die am wenigsten für die systematische Ausbildung und vor allem für die Fortbildung der Beamten tut" (zit. in RÜEGG 1967). Auch GEIGER forderte in den sechziger Jahren, dass die Beamten "von Zeit zu Zeit mit neuen Erkenntnissen der wissenschaftlichen Forschung vertraut zu machen seien" (zit. in RÜEGG 1967).

Nach GERMANN & GRAF (1988) besitzen diese Kritikpunkte noch heute Gültigkeit, obwohl Bund, Kantone und einige Gemeinden in der Aus- und Weiterbildung von Beamten vermehrte Anstrengungen unternommen haben. Für den tiefen Stellenwert der Weiterbildung in der Verwaltung machen die beiden Autoren vor allem zwei Gründe verantwortlich:

- die Fragmentierung der Verwaltungsstrukturen, die auf der starken Autonomie beruht, welche Bundesämter, Kantons- und Gemeindeverwaltungen geniessen;

- den Pragmatismus, der das Verwaltungshandeln ausschliesslich auf jene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten abzustützt, die der Beamte an seinem Arbeitsplatz erwirbt.

Dies führt uns zur wichtigen Frage, wie der gesellschaftspolitische Wandel in den nächsten Jahren die kommunale Verwaltungs- und Personalentwicklung prägen wird. Noch dringender ist es, die erforderlichen Weiterbildungsbedürfnisse und -angebote für das Kader mit politisch/administrativer Verantwortung auf kommunaler Ebene abzuklären.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll vor allem dem letzten Punkt nachgegangen werden.

4. Arbeitshypothesen

Abgestützt auf den beiden Theorieansätzen der Personalentwicklung¹ und der Betriebspädagogik² ergeben sich folgende Arbeitshypothesen:

These 1:

Weiterbildungsbedürfnisse sind abhängig von der Gemeindegrösse. Grosse Gemeinden haben ein Bedürfnis nach einem differenzierteren, kleine nach grundlegendem Wissen. Die fachliche und berufsspezifische Weiterbildung muss vor allem aus personellen Gründen meist extern von verschiedenen Verbänden und privaten Anbietern übernommen werden. Weil diese Form der Weiterbildung fakultativ und meist unkoordiniert verläuft, kann dem Bildungsziel "Qualifizierung im Berufsfeld" zuwenig Rechnung getragen werden.

These 2:

Trotz breitgefächelter Weiterbildungsangebote bestehen bei öffentlichen wie bei privaten Kursanbietern klare Defizite im Bereich eines generalistischen, fach- und funktionsübergreifenden Fortbildungsangebotes. Dem Bildungsziel "berufliche Mündigkeit"³, welches sich aus den Anforderungen der Gesellschaft, der Kultur und der Wissenschaft an die Gemeinden ergibt, wird keine Aufmerksamkeit geschenkt.

1 "Personalentwicklung versucht personelle Voraussetzungen zu entwickeln, die darauf bezogen sind, die Entscheidungs-, Kooperations-, Realisierungs- und Erneuerungskompetenzen in einer Verwaltung zu verbessern, indem sie dafür 'sorgt', dass die fachlichen und ausserfachlichen Qualifikationen, die für die Entwicklung des Unternehmens erforderlich sind, rechtzeitig und in ausreichendem Masse zur Verfügung zu stehen" (ARNOLD 1990, S.52).

2 Der betriebspädagogische Theorieansatz umfasst nach ARNOLD die Gesamtheit der formellen und informellen Lernprozesse in der Verwaltung. Sie stellt eine wesentliche Strategie der Personalentwicklung dar, ist in ihren Begründungen und Zielen jedoch auf die Bedürfnisse sowie die Bildungs- und Qualifikationsansprüche der Mitarbeiter bezogen (vgl. ARNOLD 1990, S.52).

3 "Die in einem mehr liberalen Sinne gewachsene Position zur Mündigkeit des Menschen im Berufsleben sieht zur Realisierung dieses Zieles zwei notwendige Schritte: Zum einen muss der berufstätige Mensch über Qualifikationen (Kenntnisse und Fertigkeiten) verfügen, die erforderlich sind, um sich im Berufsfeld bewähren zu können. Die Qualifizierung für den Beruf schliesst durchwegs auch eine kritische, allerdings konstruktive Distanz zum Beruf

5. Methodisches Vorgehen zur Ermittlung der Weiterbildungsanforderungen und -bedürfnisse

Dem Referenten standen zur Befragung der Weiterbildungsbedürfnisse sechs Wochen zur Verfügung.

Den methodischen Schwerpunkt bildete neben der Literaturanalyse ein mündliches, teilstrukturiertes Interview. Anhand eines Leitfadens wurden Gemeindegemeinschafter, Gemeinderäte, Gemeindeammänner und Gemeindepräsidenten aus vier unterschiedlichen Gemeindegrösseklassen in den Kantonen Aargau, Basel-Land, Bern, Luzern und Solothurn befragt.

Für die Auswahlkriterien der befragten zwanzig Gemeinden waren die Kantonszugehörigkeit, die Einwohnerzahl und die Erreichbarkeit durch öffentliche Verkehrsmittel bestimmend.

Neben der Zielgruppenbefragung fanden zusätzlich acht Experteninterviews statt.

Im Zentrum der Diskussion standen folgende Schwerpunkte:

1. Fragen zum Wandel in der kommunalen Verwaltung,
2. Fragen zu den Folgen dieses Wandels für das Personal mit politischer und administrativer Verantwortung,
3. Fragen zum Weiterbildungsangebot und den Weiterbildungsbedürfnissen.

Anschliessend an das Interview wurde den Gesprächspartnern zwei Skizzen möglicher Modellehrgänge zur Kritik vorgelegt.

6. Zusammenfassung der Ergebnisse

6.1 Der Wandel in der Verwaltung und die Auswirkungen auf die Personalentwicklung

Aus den Interviewanalysen lassen sich vier unterschiedliche Faktoren feststellen, welche die Verwaltungsentwicklung in Zukunft entscheidend beeinflussen werden. Es handelt sich dabei um gesetzliche, verwaltungsorganisatorische, finanzielle und gesellschaftliche Faktoren.

Mühe, mit diese Veränderungen umzugehen, haben besonders die kleinen Gemeinden. Vielerorts beklagt man sich, dass die ehrenamtliche und meist unentgeltliche politische und administrative Mithilfe einen kompetenten Umgang mit den dauernd wechselnden Fragestellungen verunmöglicht. Weil in kleineren und mittleren Gemeinden die Bereitschaft zur Übernahme von Ämtern immer geringer wird, fehlt es mehr und mehr an kompetenten und initiativen Persönlichkeiten. Da aus Kostengründen der Personalbestand kaum erweitert werden kann, ist man in den verschiedenen Gemeindeklassen daran, kommunale Dienstleistungen an Dritte zu vergeben. Dabei werden nicht nur einfache Arbeiten wie Kehrriechtabfuhr oder Parkpflege an private Transportunternehmer

mit ein. Zum anderen gehört zu diesem Konzept auch die 'Mündigkeit des Menschen'. Sie zielt mit Schwerpunkt auf eine Selbstreflexion und eine Reflektion über gesellschaftliche Strukturen und Prozesse, um damit persönliche und gesellschaftliche Zwänge zu lösen" (LIPSMEIER 1978, S.7).

oder Gärtnereibetriebe delegiert, sondern auch anspruchsvollere Tätigkeiten wie Organisationsberatung oder Ortsplanung.

Aus diesen Erfahrungen wird deutlich, dass durch komplexer gewordene Sachprobleme (z.B. Umweltfragen), durch neue Entwicklungen im politischen System (Widerstand gegen den Vollzug, schwierigere Konsensfindung) und gesellschaftliche Veränderungen (mangelnde Motivationen) das Milizsystem an seine Grenzen gestossen ist. KLÖTI erwartet deshalb in Zukunft eine stärkere Aushöhlung des Milizsystems. Seiner Meinung nach dürften Mischformen entstehen, die "sehr nahe beim Professionalismus und der Hauptamtlichkeit liegen" (1988, S.9).

6.2 Die Weiterbildungsbedürfnisse von Mitarbeitern mit politischer und administrativer Verantwortung auf kommunaler Ebene

6.2.1 Kleine Gemeinden (0 - 1999 Einw.)

In kleinen Gemeinden werden als Themen ein vertiefter Einblick in das Finanz-, Bau- und Planungswesen gewünscht. Zudem sollte bestehendes Wissen nicht nur ergänzt, sondern auch wiederholt werden können. Einige Gemeinden wünschen zu erfahren, wie man ein gutes Leitbild erstellt oder wie Legislaturziele zu formulieren und zu überprüfen sind. Viele der befragten Personen sind zusätzlich an allgemeinen aktuellen Informationen interessiert, die ihr Fachwissen ergänzen.

Weiterbildung hat zum Ziel, das Selbstvertrauen jedes einzelnen zu fördern, ein sicheres Auftreten wie auch die Verbesserung der persönlichen Arbeitsorganisation zu ermöglichen. Besonders wichtig erachtet man, dass die Inhalte nicht zu theoretisch, sondern praxisorientiert und arbeitsplatzbezogen vermittelt werden.

6.2.2 Mittlere Gemeinden (2000 - 4999 Einw.)

In mittleren Gemeinden wünscht man sich von externen Kursanbietern u.a. Kurse zur "Förderung eines besseren Demokratieverständnisses", Seminare zu aktuellen Themen wie "Unsere Gemeinde in der EG", "Umgang mit Randgruppen" oder "Die Rolle des Gemeinderates in der Gemeinde".

Weiter bestehen Bedürfnisse in den Bereichen Personalführung, BWL, Marketing, Umgang mit Medien, Public Relations und Arbeitstechnik. Ausserdem sollen die Fachkenntnisse bei Finanz- und Bauverwaltern sowie bei Mitarbeitern in Fürsorge- und technischen Abteilungen vertieft werden.

6.2.3 Grössere Gemeinden (5000 - 9999 Einw.)

Fragt man nach Weiterbildungsbedürfnissen in grösseren Verwaltungen, so stehen neben dem Wunsch nach fachspezifischer Weiterbildung im Finanz-, Bau- und Umweltsektor besonders Fragen zum Personalwesen, zur Führung und zum Verwaltungsmanagement im Zentrum.

Von verschiedener Seite wurde das Bedürfnis nach Einführungskursen für neugewählte Gemeinderäte geäussert.

Weiterbildung sollte bewirken, dass auch wieder Visionen möglich sind, dass über das Tagesgeschäft hinaus in die Zukunft geschaut werden kann. Zudem sollte sie dazu befähigen, die eigene Arbeit zu reflektieren, sich der eigenen Rolle und Aufgabe immer wieder neu bewusst zu werden.

Damit wird erstmals ein bisher nur vage angetöntes Weiterbildungsziel artikuliert, nämlich der Wunsch, sich nicht nur als Individuum zu reflektieren, sondern auch gesellschaftliche Strukturen zu durchschauen.

welches in den Genuss von Weiterbildungsmaßnahmen kommt. Den Zielgruppen entsprechend liegt das Schwergewicht der internen Weiterbildung auf der Führungsschulung. Dazu gehören Inhalte wie "Führungsgrundausbildung", "Stressbewältigung im Führungsalltag", "Projektführung" oder "Ethisches Handeln" sowie allgemeinere Themen wie "Psychologische Grundlagen", "Der Bürger und die Verwaltung" oder "Unsere Stadtverwaltung".

6.4 Externe Weiterbildungsanbieter und ihre Angebote

Am aktivsten in der Organisation und Durchführung von Weiterbildungskursen sind die einzelnen Personalverbände, allen voran die Gemeindeschreiber- und die Gemeindekassierverbände. Andere wichtige Weiterbildungsanbieter für die Gemeinden sind neben den kantonalen Verwaltungen der Kaufmännische Verband (KV) und die Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen (HWV). Dazu bestehen je nach Kanton Angebote vom kantonalen Gemeindeverband oder von Universitäten. Nicht zuletzt offerieren auch private Firmen - vor allem Treuhandunternehmen - ein kaum zu überblickendes Angebot an Bildungsmöglichkeiten.

Die Fülle der verschiedenen Angebote lässt sich in fünf Gruppen aufteilen:

1. Funktionsorientierte Weiterbildung

- Gemeindeschreiber
- Finanzverwalter/Gemeindekassiere und
- Steueramtsvorsteher

2. Fachorientierte Weiterbildung

- Finanzanalyse in der Gemeinde
- Bau- und Planungswesen
- neues Gemeindegesetz

3. Führungsweiterbildung

- Mitarbeiterführung für Chefbeamte
- Kaderkurse für Exekutivmitglieder
- Kurse für Gemeindeammänner

4. Allgemeinbildung

- Besser Kommunizieren
- Stressbewältigung
- Themen zur Frauenförderung

5. Tagungen

- Energie 2000
- Asylpolitik
- Tempo 30

7. Das Curriculumkonzept des FSP (Forschungszentrum für schweizerische Politik)

7.1 Richtziele

Den spezifischen Beitrag eines politik- und verwaltungswissenschaftlichen Angebots für Kommunalpolitiker und -beamte sehen wir:

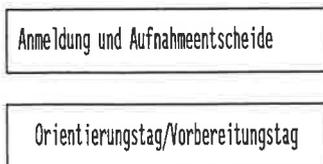
- in der Förderung des Verständnisses für politische Entscheidungsprozesse und -strukturen, das eine reflektierte Einschätzung politischer Handlungsspielräume in konkreten Berufssituationen ermöglicht;
- in der exemplarischen Vermittlung von neuen Entwicklungen und Problemlösungsmethoden im Bereich politischer Aufgaben;

- in der Weiterentwicklung von fachlichen und sozialen Handlungsfähigkeiten in der eigenen Berufsfunktion unter den Bedingungen von Gesellschaft, Kultur und Konflikt.

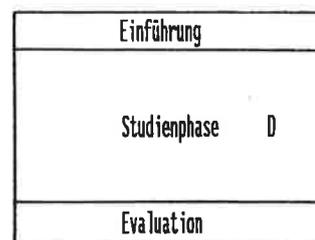
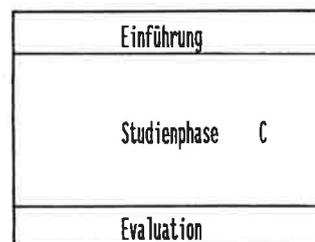
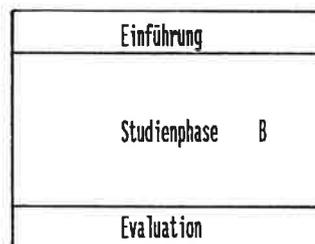
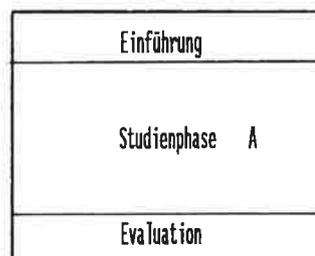
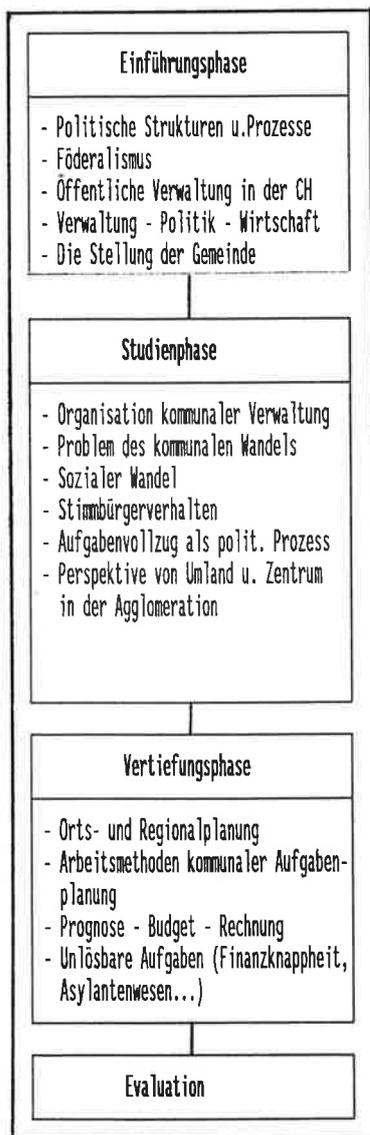
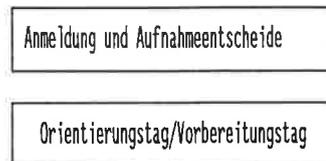
7.2 Die Struktur des Weiterbildungsangebotes

Der Zielgruppe und den Experten wurden zwei verschiedene Weiterbildungsmodelle zur Diskussion vorgelegt.

MODELL LEHRGANG



MODELL MODUL



7.3 Zeitlicher Aufwand

Voraussichtliche Präsenzzeit: 16 Tage (freitags), d.h. ca. 120 Stunden (ohne individuelle Vor- und Nachbearbeitungszeit) verteilt auf vier Monate.

8. Wo liegen für die Befragten die Vor- bzw. Nachteile dieser beiden Modelle?

Vorteile eines Lehrganges:

- lernungsgewohnte Teilnehmer können sich besser zurechtfinden
- Personalisation kann eher stattfinden, weil sie thematisiert werden kann
- intensivere Kontaktmöglichkeiten

Nachteile:

- sehr zeitintensiv
- weniger marktgerecht

Vorteile verschiedener Module:

- bedürfnisgerechter
- weniger zeitintensiv
- ideal als Ergänzung zu bestehenden Führungslehrgängen

Nachteile:

- vor allem inhaltorientiert
- starke Individualisierung

9. Fazit

Vergleicht man das bestehende Bildungsangebot für Mitarbeiter mit politischer und administrativer Verantwortung mit ihren Weiterbildungsbedürfnissen, so lässt sich folgendes feststellen:

1. Das Weiterbildungsangebot in kleinen und mittleren Gemeinden wird durch externe Anbieter abgedeckt. Die Inhalte dienen der fachlichen Anpassungsweiterbildung sowie der Lösung konkreter Probleme in der Verwaltung.

In Städten befindet sich die Verwaltung in der Doppelrolle als Nachfrager und Anbieter von Qualifikationsmassnahmen. Inhalte sowie Anwendungs- und Verwertungsmöglichkeiten unterliegen deshalb gleichermassen direkter verwaltungsinterner Kontrolle, was gleichzeitig eine zielgerichtete Weiterbildung zur Folge hat. Studiert man die Weiterbildungsinhalte von Stadtverwaltungen, so figurieren neben fachlicher Weiterbildung auch Angebote zur Führungsbildung. Es konnten aber keine ergänzenden Veranstaltungen gefunden werden, welche die Bedürfnisse "nach mehr Gesamtüberblick und gesellschaftspolitischen Zusammenhängen" abdecken.

2. Der Bedarf nach fachlicher Anpassungsweiterbildung wird von den beschriebenen Trägern und Institutionen gut bis sehr gut abgedeckt. Trotz nachgewiesener Bedürfnisse nach einer fach- und funktionsübergreifenden Weiterbildung offeriert mit Ausnahme des IDHEAP kein Anbieter ein

entsprechendes Angebot. Man kann deshalb von einer einseitigen Orientierung an fachqualifizierenden Inhalten sprechen. Die gesellschaftlichen Strukturen bleiben weitgehend unbeachtet.

Die Weiterbildung für Kader mit politischer und administrativer Verantwortung kann sich aber nicht auf die Optimierung zweckrationaler beruflicher Fertigkeiten beschränken. Vielmehr muss sie zu einem selbständigen und aktiven Handeln befähigen. Denn nur so kann das Bildungsziel "berufliche Mündigkeit" erreicht werden, das sowohl die politische Führung wie die Verwaltung dazu befähigen soll, besser mit Politik und neuen Konflikten umgehen zu können.

3. Die Ziele, welche das Forschungszentrum für schweizerische Politik mit seinem Angebot erreichen möchte, stiessen durchwegs auf ein sehr grosses Interesse. Viele Interviewpartner empfinden ein solches Weiterbildungsprogramm speziell für Personen mit politischer und administrativer Verantwortung auf kommunaler Ebene als dringend notwendig. Für beide Modelle fanden sich Befürworter und Skeptiker. Die optimale zeitliche Nutzung wie die Ergänzungsmöglichkeiten zu bestehenden Lehrgängen sprechen eher für eine modulhafte Strukturierung des Angebotes, während intensivere Kontaktmöglichkeiten und stärkere Personalisation gute Argumente für das Modell des Lehrganges liefern.

LITERATUR:

ARNOLD, R.: Betriebspädagogik.
Münster 1990

GERMANN, R.E. & GRAF, H.P. (Hrsg.): Ausbildung im öffentlichen Dienst.
Bern 1988

KLÖTI, U. (Hrsg.): Milizverwaltungen in den Gemeinden. Schriftenreihe der Schweizerischen Gesellschaft für Verwaltungswissenschaften.
Bern 1988

LIPSMEIER, A.: Die didaktische Struktur des Bildungswesens. In MEIXNER, H.E.: Aus- und Fortbildung in der öffentlichen Verwaltung.
Köln 1984

RÜEGG, E.: Schaffung eines Institutes für Kommunalwissenschaften. Veröffentlichungen der Schweizerischen Vereinigung der Chefbeamten der kommunalen Einwohner- und Fremdenkontrolle.
Zürich 1967

Psychologische Weiterbildung im Spannungsverhältnis von Alltagspsychologie und wissenschaftlicher Psychologie

Georg Hensler
Psychologisches Institut der Universität Bern
Gesellschaftsstr. 49
3012 Bern
Tel. 031 65 47 33

Arbeitspapier für das Symposium 'Berufliche Arbeitsteilung und wissenschaftliche Weiterbildung' (Bern, 14.-16.10.92) im Workshop 'Muss und kann wissenschaftliche Weiterbildung praxisrelevant werden?'

Einleitung und Zusammenfassung

Nach der Diskussion einiger Notwendigkeiten einer psychologischen Weiterbildung (Berufsordnung der Föderation Schweizer Psychologinnen und Psychologen; Spezialisierung; Weiterentwicklung psychologischer Erkenntnisse und Tätigkeitsfelder; berufliche Anforderungen) und bestehender Vorbehalte gegenüber einem universitären Angebot wird der Frage nachgegangen, weshalb wissenschaftlich erarbeiteten Erkenntnissen vielfach der widersprüchliche Ruf der Trivialität oder der zu hohen Komplexität nachgeht. Durch die Berücksichtigung alltäglicher Vorbehalte können bestimmte Erfordernisse an einem wissenschaftlich fundierten psychologischen Weiterbildungsprogramm entwickelt werden. Insbesondere in einem induktiven Vorgehen und der Vermittlung handlungswirksamen Wissens sowie von Heuristiken werden fruchtbare und erfolgsversprechende Ansatzpunkte gesehen.

1. Notwendigkeit einer psychologischen Weiterbildung und einige Vorbehalte

1. Die Berufsordnung der Föderation Schweizer Psychologinnen und Psychologen (FSP) enthält unter anderem folgenden Grundsatz:

"Verantwortliches berufliches Handeln erfordert persönliche und fachliche Kompetenz. Die FSP-Mitglieder wahren und fördern ihr Wissen und Können durch Fortbildung. Sie beachten die Grenzen ihrer Kompetenz" (FSP, 1991).

2. In vielen Stellenangeboten für PsychologInnen wird denn auch nicht alleine eine Universitätsabschluss in Psychologie verlangt. Eine weitere Spezialisierung und insbesondere Berufserfahrungen sind weitere wichtige Anstellungskriterien.

3. Die Psychologie als Wissenschaft und als Tätigkeitsfeld ist in ständiger Entwicklung. Methoden und Verfahren werden verfeinert oder neu entwickelt. Es bilden sich zudem neue Tätigkeitsbereiche aus (z.B. Betreuung von Aids-Kranken). Oder PsychologInnen wechseln ihr Betätigungsfeld; so sind einige klinische PsychologInnen im Bereiche der Arbeits- und Organisationspsychologie tätig.

4. Schliesslich stellt die berufliche Tätigkeit hohe Anforderungen an die PsychologInnen und lässt einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch mit FachkollegInnen wünschenswert erscheinen.

Wir können also angesichts dieser Fakten davon ausgehen, dass für PsychologInnen die berufliche Fort- und Weiterbildung einen hohen *Stellenwert* einnimmt. M.a.W. PsychologInnen sind auf den ersten Blick (und alltagssprachlich ausgedrückt) motiviert, Weiterbildungsangebote zu nutzen.

In diesem Zusammenhang sind gegenüber einem universitären Weiterbildungsangebot gewisse Vorbehalte auszumachen. Ich führe lediglich drei Argumentationen auf:

1. 'Die Universität widmet sich ausschliesslich der Forschung und der Entwicklung von Theorien. In diesen Bereichen tätige Personen sind "von der Praxis abgewandte(.) Denker im elfenbeinernen Turm der Wissenschaft" (Perrez, 1983, S. 312). Um eine Anwendung der Erkenntnisse kümmern sie sich nicht. Dies ist dann Aufgabe der PraktikerInnen, die sich kaum einer wissenschaftlichen Unterstützung erfreuen können.'

2. 'Die wissenschaftliche Psychologie ist praxisfern. Deshalb kann sie für die Weiterbildung auch kaum etwas Relevantes bieten.'

"Professoren arbeiten nicht praktisch. So jemand für ein Nachdiplomstudium, das dünkt mich für die Füchse" (Hurni, 1991, S. 19).

Ja, es ist noch schlimmer:

"Wenn sich die Universitäten dreinmischen (in die berufliche Fort- und Weiterbildung, G.H.), ist eines Tages jeder andere nur noch Gast" (ebenda).

3. Wissenschaftlich erarbeiteten psychologischen Erkenntnissen wird vielfach mit einer flexibel-paradoxen Argumentationweise gegenübergetreten: 'Entweder sind psychologische Forschungsergebnisse und Modelle trivial oder zu komplex! Auf viele Einsichten kommt man ja auch aufgrund der Alltagserfahrungen - die ganze Forschung ist somit überflüssig. Oder: In der Forschung wurden derart komplexe Modelle und Zusammenhangsannahmen getroffen, dass diese sowieso nie in die Praxis umgesetzt werden können. Die ganze wissenschaftliche Tätigkeit ist nicht nur viel zu kompliziert, sondern ebenfalls äusserst lebensfern.'

Die *Erwartungen*, dass die Universität den 'praktisch arbeitenden' PsychologInnen etwas zu bieten habe, scheinen zumindest bei einigen PsychologInnen gering zu sein.

Grundtenor der Vorwürfe: An der Universität werde wirklichkeitsferne Forschung betrieben. Eine Anwendung dieses Wissens müsse erst in der Praxis selber erarbeitet werden.

In der Tat ist nicht sämtliches wissenschaftlich-psychologische Wissen unmittelbar anwendbar (vgl. Flammer, 1990). Und zudem sieht sich die Psychologie mit der Tatsache konfrontiert, dass sich 'Laien' in kaum einem andern Gebiet als der Psychologie ebenso kompetent fühlen wie Fachkräfte (dieses Verhältnis gilt m.E. sowohl zwischen Laien i.A. und PsychologInnen sowie zwischen ausseruniversitär und universitär tätigen PsychologInnen; vgl. z.B. für den Bereich der Berufsberatung Vicini, 1991). Psychologische Weiterbildung bewegt sich somit im Spannungsverhältnis zwischen im Alltag entwickelten und bewährten psychologischen Zusammenhangsannahmen (Alltagspsychologien) und wissenschaftlich belegten Ansätzen.

Meines Erachtens ergibt eine eingehendere Betrachtung der Vorbehalte gegenüber der wissenschaftlichen Psychologie wichtige Ausgangspunkte für die Gestaltung psychologischer Weiterbildungskurse. Zudem sind Überlegungen unerlässlich, wie wissenschaftlich-fundiertes Wissen handlungswirksam wird. Auf diese beiden Aspekte möchte ich im folgenden eingehen.

2. Vorbehalte gegenüber der wissenschaftlichen Psychologie

2.1 Der Trivialitätsvorwurf¹⁾

- Allgemeinheit von Aussagen

Die Darstellung psychologischer Ergebnisse und Modelle ist vielfach sehr allgemein gehalten. Die Zusammenhänge sind der Verständlichkeit halber einleuchtend und klar dargestellt. Den Bezug zu konkreten Fällen und zu praktischen Konsequenzen verliert man dabei aber rasch aus den Augen. Untersuchungen zeigen denn auch, dass die Umsetzung psychologischer Erkenntnisse gar nicht so einfach ist.

Ein Beispiel: Es leuchtet unmittelbar ein, dass in der Lehre bei der Einführung in ein neues Gebiet an Bekanntes angeknüpft werden soll. Die Realität zeigt jedoch, dass dies selten getan wird. Falls doch an Bekanntes angeknüpft wird, geschieht dies meist nur sehr oberflächlich und rasch. Unterschiede und strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen dem Alten und dem Neuen werden zuwenig herausgearbeitet (vgl. Barr & Steding, 1984).

¹⁾ Diese Darstellung greift Aspekte auf, die ausführlicher in Semmer & Tschan (1990) diskutiert werden.

- Hindsight-Bias

Mit der Allgemeinheit der Aussagen ist ein weiteres Problem verbunden. Durch die stringente Darstellungsweise geht die Sicht für weitere Erklärungsmöglichkeiten oder alternative Wirkzusammenhänge und Resultate verloren. Wenn wir ein bestimmtes Ergebnis hören, können wir uns sofort die Zusammenhänge vorstellen, die zwangsläufig dazu führen mussten ('Hindsight-Bias'), und wir fragen uns, ob dafür tatsächlich eine derart aufwendige Forschung nötig sei.

Ein Beispiel: Stellt das Verhalten der Eltern oder des Freundeskreises den wichtigsten Prädiktor fürs Rauchen dar? Würden sie gleich hören, dass beim Freundeskreis um den wichtigsten Prädiktor handelt, so gewinnt diese Aussage rasch den Schein der Trivialität²⁾.

Nur nebenbei sei bemerkt, dass uns die Alltagssprache auch für jede Situation das treffende Sprichwort bereithält:

"Gegensätze ziehen sich an <-> Gleich zu Gleich gesellt sich gern"

"Was du heute kannst besorgen, das verschieb' nicht auf Morgen <-> Gut Ding will Weile haben"

"Dem Tapferen lacht das Glück <-> Wer sich in Gefahr begibt, kommt darin um".

- Mangelnde Einbettung in die wissenschaftliche Entwicklung

Vielfach ist die Bedeutung eines Ergebnisses oder einer bestimmten Position auch schwierig nachzuvollziehen, weil der 'Hintergrund' fehlt.

So ist die Bedeutung der Handlungstheorie und die Tatsache, dass sie den Menschen als aktiv und dessen Handeln als zielgerichtet auffasst, leichter nachvollziehbar, falls die vorgängigen psychologischen Paradigmen bekannt sind.

Um bei diesem Beispiel zu bleiben: Die Vermittlung der Handlungstheorie als einer neueren Strömung innerhalb der Psychologie negiert somit nicht die bisherigen Erkenntnisse und Modelle. Vielmehr zeigt sie Grenzen bestehender Ansätze auf. Sie grenzt somit deren Geltungsbereich lediglich ein.

²⁾ Mit dieser Darstellungsweise ist zugleich ein Ansatzpunkt aufgezeigt, wie diesem Problem begegnet werden kann. Werden *vor* der Darstellung von Forschungsergebnissen Alternativen entwickelt und so überhaupt erst die Problemlage spannend gemacht, so erscheinen die tatsächlichen Resultate nicht mehr zwingend als banal.

2.2 Der Gegenbeweis

Psychologischen Ergebnissen wird vielfach ein absoluter Aussagewert zugeschrieben. Ihr probabilistischer Charakter wird ausser acht gelassen. Sehr rasch ist z.B. der 80jährige Grossvater als Gegenbeweis zur Hand, um zu belegen, dass ein übermässiger Nikotingenuss nicht schädlich sei (vgl. Nolting, 1985).

Psychologische Forschungsergebnisse werden jedoch unter bestimmten Bedingungen erarbeitet, die bei den Schlussfolgerungen oder ihrer Anwendung mitberücksichtigt werden müssen. Es gibt auch keine Zusammenhangsaussagen, die zu 100% zutreffen. Vielmehr bieten psychologische Untersuchungen Anhaltspunkte, welche Zusammenhänge in der praktischen Arbeit berücksichtigt werden sollten. Sie entbinden jedoch die PraktikerInnen nicht, die Besonderheiten des einzelnen, konkreten Falles in ihr berufliches Handeln einzubeziehen und so keinen monokausalen Erklärungstendenzen zu unterliegen.

3. Praxisrelevante Aspekte einer wissenschaftlich fundierten psychologischen Weiterbildung

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem bislang Dargestellten? Oder konkreter gefragt: Welche Elemente sollten Weiterbildungsveranstaltungen beinhalten, damit die eben diskutierten Probleme aufgefangen werden?

3.1 Induktives Vorgehen

Ausgangspunkt der Kurse sind die beruflichen Alltagserfahrungen und das daraus entwickelte Fachwissen (vgl. z.B. Seiffge-Krenke, 1981). Es werden also nicht eingangs Theorien vorgestellt, und anschliessend die Frage in die Runde geworfen, was die KursteilnehmerInnen nun damit zu tun gedenken. Vielmehr sind die berufliche Situation und die damit verbundenen Probleme Ansatzpunkt für die spezifische Vermittlung theoretischen Wissens. Konkrete (von den TeilnehmerInnen oder der Kursleitung vorgebrachte) Fälle stellen die Grundlage dar. Darauf aufbauend kann erarbeitet werden, wie theoretische Überlegungen und empirische Erkenntnisse zur Problemlösung beitragen können. Dies stellt natürlich hohe Anforderungen an die Kursleitung. Sie muss erkennen, an welchen Stellen welche theoretischen Überlegungen greifen und für die TeilnehmerInnen von Relevanz sind.

Durch ein derartiges induktives Vorgehen werden zwei Ziele verfolgt: Den TeilnehmerInnen werden Heuristiken vermittelt. Sie lernen, auf welche kritischen Aspekte sie in ihrer Praxis schauen sollen. Zudem wird die Handlungswirksamkeit theoretischen Wissens aufgezeigt. Auf diese beiden Punkte möchte ich abschliessend eingehen.

3.2 Vermittlung handlungswirksamen Wissens

Durch die problembezogene Vermittlung wird die Bedeutung von theoretischen und empirischen Erkenntnissen verdeutlicht. Die Theorie steht nicht länger als 'eratischer Block in der Landschaft'. Bezüge zu der eigenen praktischen Erfahrung werden aufgebaut. Dadurch kann eine eigentliche kognitive Integration des Wissens mit den Handlungsstrategien erzielt werden. Die theoretischen Kenntnisse sind nicht länger isoliert von den konkreten praktischen Tätigkeiten. Durch eine fallbezogene Illustration der Implikationen von Theorien wird deren Anwendungsmöglichkeiten konkret nachgewiesen ³⁾. Es können in den Kursen Konzepte erarbeitet werden, die auf konkrete Situationen abgestützt sind, an ihnen illustriert werden und dadurch schliesslich handlungsleitend wirken.

Wichtig ist, dabei die Tatsache zu berücksichtigen, dass durch die Anwendung von Theorien die Probleme nicht im Vornherein gelöst sind. Vielmehr bieten sie eben Ansatzpunkte zur Problemlösung. Sie verweisen auf relevante Zusammenhänge und erwartete Wirkungen.

Es ist zu hoffen, dass durch eine derartige Vermittlung von Theorie und Forschungsergebnissen diese nicht länger als trivial erscheinen. Werden Konsequenzen aufgezeigt, die eben im Trubel des Alltags gerne übersehen werden, so erlangen wissenschaftliche Überlegungen in diesem konkreten Kontext ihren Sinn. Dieser Aufgabe muss die Kursleitung unbedingt nachkommen.

3.3 Vermittlung von Heuristiken

Die Vielfalt und Einzigartigkeit von Anwendungsfällen bringt es mit sich, dass Theorien nicht 1 : 1 übertragbar sind und keine eindeutige Handlungsanweisungen ('Kochrezepte') möglich sind. In der Weiterbildung müssen somit theoriegeleitete Suchstrategien aufgebaut und entwickelt werden. Die Strategien umfassen Fragen, welche Informationen wie gewonnen und beurteilt werden können sowie welche Handlungskonsequenzen sich aus diesen Erkenntnissen ergeben (vgl. z.B. Kraak, 1979).

Wie kann dies geschehen? Ansatzpunkte bieten erneut die Fallbeispiele. Äusserst wichtig ist dabei, dass die TeilnehmerInnen Lösungsmöglichkeiten selber entwickeln. Dadurch wird konkret erfahrbar, welche Fakten relevant sind und wie sie in Verbindung mit der Theorie gebracht werden können. Zudem wird den TeilnehmerInnen deutlich, welche Aspekte der Theorie sie verstanden haben und wo noch Verständnisprobleme bestehen, respektive wo weitere theoretische Ansätze

³⁾ Ein Beispiel ist in dieser Arbeit ansatzweise im ersten Kapitel integriert: In der Praxis wird vielfach davon ausgegangen, dass Sachverhalte, die hoch bewertet werden, auch motivierend wirken (hier 'Stellenwert' der Weiterbildung). Es tritt dann aber Enttäuschung ein, wenn die Werte nicht in konkrete Handlungen umgesetzt werden. Gerne wird nämlich übersehen, dass solche akzeptierte Werte noch einem Kalkül unterzogen werden hinsichtlich der Eintretens- / Realisierungsmöglichkeit (hier 'Erwartungen'). Genau derartige Zusammenhänge werden von Wert-Erwartungs-Theorien ausführlicher untersucht (vgl. z.B. Heckhausen, 1989).

zu Rate gezogen werden müssen. Wiederholte Anwendung an mehreren Beispielen ist dabei natürlich von Vorteil.

Aufgabe der Kursleitung ist in diesem Zusammenhang, eine Art Sammlung verschiedener theoriebasierter 'Checklisten' vorbereitet zu haben, die je nach Problemlage eingesetzt werden können. Diese 'Checklisten' umfassen insbesondere Aspekte, die erfahrungsgemäss im beruflichen Alltag vielfach übersehen werden. Sie können je nach Problemlage spezifisch eingesetzt werden.

Es ist zu hoffen, dass durch derartige aktive Übungen der Transfer in den beruflichen Alltag erleichtert wird.

Ganz zum Schluss sei noch kurz auf einen interessanten Nebeneffekt hingewiesen: Von derart konzipierten Weiterbildungsveranstaltung 'profitiert' auch die Universität. Neben der Mehrbelastung, die die Durchführung spezieller Weiterbildungskurse darstellt, fliessen bestimmte Erkenntnisse auch in die Ausbildung der Studierenden zurück. Einerseits erweitert die Kursleitung ihr Wissen über praxisrelevante Schwierigkeiten (Wo liegen häufig Probleme, wie wird damit umgegangen?), andererseits können bearbeitete Fälle können beispielsweise in Seminarien besprochen und so bereits den Studierenden konkrete Ansatzpunkte gezeigt werden, wie theoretische Modelle praxiswirksam eingesetzt werden.

Literatur

- Barr, W., Steding, G. (1984). *Psychologische Probleme der Verständlichkeit von Unterweisungen in der betrieblichen Ausbildung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Technische Universität Berlin, Institut für Psychologie.
- Flammer, A. (1990). Psychologie als Bildungsfach. In: Grawe, K., Hänni, R., Semmer, N., Tschan, F. (Hrsg.), *Über die richtige Art, Psychologie zu betreiben* (S. 167-176). Göttingen: Hogrefe.
- FSP (1991). *Berufsordnung*.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. 2., völlig überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin: Springer.
- Hurni, L. (1991). Berufseinstieg: Vom wissenschaftlichen Denken zum psychologischen Handeln. *BSP*, 12 (3), 14-20.
- Kraak, B. (1979). Problem-orientierte Ausbildung in Psychologie. In ders. (Hrsg.), *Ausbildung in Psychologie für Nicht-Psychologen* (S. 3-21). Studien zur Pädagogischen Psychologie, Band 14. Weinheim: Beltz, 1979.
- Nolting, H.P. (1985). *Psychologie lehren*. Zur Didaktik von Einführungen und Kurzstudiengängen. Weinheim: Beltz.
- Perrez, M. (1983). Beziehungen von psychologischen Alltagstheorien zu wissenschaftlichen Theorien der Psychologie. *BSP*, 10, 312-315.
- Seiffge-Krenke, I. (1981). *Handbuch Psychologieunterricht*. Band 1: Theoretische Grundlagen. Düsseldorf: Schwann.
- Semmer, N., Tschan, F. (1990). 'Und dafür habt Ihr so lange geforscht?' Zum Problem der Trivialität in der Psychologie. In: Grawe, K., Hänni, R., Semmer, N., Tschan, F. (Hrsg.), *Über die richtige Art, Psychologie zu betreiben* (S. 151-166). Göttingen: Hogrefe.
- Vicini, S. (1991). *Subjektive Beratungstheorien: bernische ErziehungsberaterInnen reflektieren ihre Praxis*. Dissertation, Psychologisches Institut der Universität Bern.

Wissenschaftliche Weiterbildung in der öffentlichen Verwaltung in Zeiten finanzieller und personeller Engpässe

Dr. Markus Allemann, Vorsteher Abt. Ausbildung,
Personalamt des Kantons Bern, Münsterergasse 45,
3011 Bern

Zusammenfassung: Fort- und Weiterbildung egal welcher Grundlegung - somit auch die wissenschaftliche - sind in wirtschaftlich schwierigen Zeiten oft durch kurzgreifende Sparmassnahmen gefährdet. Ausgehend von der gegenwärtigen Situation in der Berner Staatsverwaltung werden mögliche Reaktionen und Handlungsmaximen zur Gestaltung und längerfristigen Sicherung der Personalentwicklung vorgeschlagen.

1. Wissenschaftliche Weiterbildung in der öffentlichen Verwaltung ?

Die Abteilung Ausbildung des Personalamtes des Kantons Bern hat - wie alle vergleichbaren Stellen beim Bund, bei anderen Kantonen und in grossen Städten - unter anderem den Auftrag, zusammen mit den jeweiligen Linienchefs die aufgaben- und stufengerechte Weiterbildung des Personals sicherzustellen.

Dabei ist die Linie (Direktionen, Ämter) zuständig für die **fachliche Weiterbildung** (zB. Organisation interner Fachkurse, Beschickung von Weiterbildungsveranstaltungen von Berufsorganisationen, Ausbildungsstätten, Universitätsinstituten und andern externen professionellen externen Anbietern. Die Ausbildungs- oder Personalentwicklungsabteilung hingegen ist primär zuständig für die **Weiterbildung in allgemeinen, aufgabenbezogenen Arbeits- und Managementmethoden.**

Die Diskussion um die Wissenschaftlichkeit der Weiterbildung bewegt dabei die Gemüter der verantwortlichen Personen kaum, zumal dieser Begriff mehrdeutig ist: Geht es um Weiterbildung in wissenschaftlichem Arbeiten ? Um die Weiterbildung von Personen mit wissenschaftlicher Grundausbildung ? Oder um die Weiterbildung, welche von Wissenschaftlern, d.h. Angehörigen des Lehrkörpers der Universität vermittelt wird ? Oder gar darum, sich mit der prestigegeladenen Etikette "wissenschaftlich" eine herausgehobene, speziell legitimierte Position im professionellen Umfeld zu verschaffen ?

Entscheidend ist in der beruflichen Realität vielmehr, dass **aufgaben- und stufengerechte Weiterbildung für Kader** angeboten werden kann. Diese Formulierung steht für uns an Stelle der Wendung "wissenschaftliche Weiterbildung".

Für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit einer qualifizierten Grundausbildung - universitär oder nicht - und entsprechender Funktion heisst dies immer

- > **hoher fachlicher Standard**
- > **Reflexion von Hintergründen, Umfeld und Entwicklungen, u.a. auch wissenschaftstheoretischer, ethischer und politischer Natur**
- > **Konfrontation der Inhalte mit den Funktionszielen der Teilnehmenden**
- > **Zukunftsorientierung und Horizonterweiterung**

Die Inhalte sind dabei durchaus nicht auf den angestammten Fachbereich zu beschränken. Vielmehr ist jede Weiterbildung auf Kaderstufe (und nicht nur da) auf die Notwendigkeit zum interdisziplinären Arbeiten zu überprüfen. Dieser Gedanke wird bestätigt durch die Ergebnisse von kürzlich in unserer Verwaltung durchgeführten Interviews mit Schlüsselpersonen (Direktionssekretäre, Leiter von Rechtsdiensten, etc.) aus verschiedenen Bereichen zu Weiterbildungsbedürfnissen von Juristinnen und Juristen. Dabei ergab sich folgendes Bild:

PRIORITÄT	THEMA
1	- NEUES PERSONALRECHT (aktuell) - FINANZWESEN
2	- VERNETZTES DENKEN - VERWALTUNGSRECHTSPFLEGE - GESETZGEBUNG ALLGEMEIN
3 (nur für Teilgruppen von hohem Interesse)	- POLITISCHE PLANUNG - TENDENZEN IN DER RECHTS- ENTWICKLUNG - NEUE STAATSVERFASSUNG - ABGABEN/GEBÜHREN/BEITRÄGE - EUROPARECHT - UMWELTRECHT - RECHTSVOLLZUG

Aufgrund von Gesprächen mit Vertretern anderer Verwaltungsbereiche nehmen wir an, dass die Bedürfnisse in diesen Sparten ähnlich facettenreich sein dürften. Sofort wird auch sichtbar, dass ohne Beiträge der Universität das Angebot nicht zufriedenstellend sein kann.

Sowohl kompensatorische wie komplementäre Programme aufgaben- und stufengerechter Weiterbildung für Kader erfüllen weiter - ob beabsichtigt oder nicht - nie nur e i n e Funktion. Resultate, Auswirkungen und Nebenwirkungen sind dabei abhängig von der innerbetrieblichen Kultur, speziell von der Bedeutung, welche der Weiterbildung zugeschrieben wird. Die Unternehmenskultur, die Weiterbildungskultur als Teil davon und die daraus resultierenden Mentalitäten und Handlungen stehen in einer Wechselbeziehung zum wirtschaftlichen Umfeld: In wirtschaftlich schwierigen Zeiten neigen Unternehmungen trotz anderslautender Deklarationen erfahrungsgemäss zu Sparmassnahmen gerade auch im Bildungsbereich.

Auf diesem Hintergrund soll in der Folge die entsprechende Situation in der Berner Kantonsverwaltung dargestellt und reflektiert werden.

2. Weiterbildung des Berner Staatspersonals: die fetteren Jahre

Die bisherigen Bemühungen zur Weiterbildung des Berner Staatspersonals lassen sich grob in drei Phasen darstellen:

-> 70er Jahre / "zaghafte Investitionen"

Stichworte:

Einführung von Kursen zur Kaderschulung und Führungsausbildung, wenig externe Fachausbildung auch für Kader, kaum Programme oder Kredite für die Weiterbildung des Basispersonals

Budget 1980 für zentrale Veranstaltungen ca. Fr. 200'000

-> 1. Hälfte 80er Jahre: "Ausbau Seminarangebote"

Stichworte:

ausgebautes Angebot an staatlich voll oder weitgehend unterstützten Weiterbildungen und Zusatzausbildungen, z.B. für Basispersonal und mittlere Kader im Strafvollzug, Heim- und Erziehungsbereich, Finanzen und Steuern, Gesundheitswesen / zentrale Angebote im Kursbereich auf mittleres Kader ausgeweitet / Unterstützung und Moderation interner Weiterbildungsprojekte / Ansätze zu Führungsberatung und Teamentwicklung

-> 2. Hälfte 80er Jahre: Projekt EFFISTA PB C: Personal- und Kaderentwicklung

Stichworte:

Weiterführung und gemässiger Ausbau des bisherigen Seminarangebotes / Entwicklung und Realisierung von Projekten, Programmen und Beratungsangeboten zu folgenden Bereichen:

- > Leitbild Personalpolitik
- > interner Stellenmarkt
- > Frauenförderung
- > Sekretariatsentwicklung
- > zentrale Lehrlingsausbildung
- > Periodisches Mitarbeitergespräch
- > zweisprachige Verwaltung / Weiterbildung zweite Landessprache (Sprachkurse deutsch und französisch)
- > zentrale Einführungsveranstaltungen für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- > Kaderaufbauprogramm
- > Kaderlunch

Alle Angebote sind grundsätzlich in deutscher und in französischer Sprache zu realisieren.

Im Jahr 1991 wurden für diese Aktivitäten folgende Ressourcen eingesetzt:

Personal: 5.5 Stellen / belegt durch 7 Personen
Kredite: ca. Fr. 750'000 (Referentenhonorare und Kursinfrastrukturkosten)

3. Personalentwicklung in den mageren 90er-Jahren

Die gegenwärtige ungünstige Wirtschaftslage und die Ausgabeneuphorie der 70er- und 80er-Jahre führen in den meisten öffentlichen Verwaltungen der Schweiz zur Ausarbeitung von Sparprogrammen. Darin stehen in der Regel neben mehr oder weniger linearen **Budgetkürzungen** (= Ausdünnung von Leistungen, aus politischen Gründen bisher kaum Verzichtprogramme) Massnahmen zum **Personalabbau** im Vordergrund. In der Berner Staatsverwaltung sollen nach einem **Stellenmoratorium im Jahr 1992** (20 % der Austritte werden nicht ersetzt) in den kommenden zwei Jahren rund 5 % des Bestandes abgebaut werden. Dies sind rund 600 volle Stellen.

Für die Situation der Personalentwicklung sind dabei gegenwärtig folgende Aspekte charakteristisch:

- > **der Arbeitsanfall in der Verwaltung ist nicht rückläufig, sondern weiterhin tendenziell steigend**
- > **die Abbaumassnahmen (Moratorium) zeigen Wirkung, verstärkter Abbau ist in Aussicht gestellt**
- > **Druck auch auf die Weiterbildungsbudgets**

Als Folge dieser drei wichtigsten Randbedingungen ergibt sich:

- > Zunächst wird Personal abgebaut, indem austretende oder pensionierte Personen nicht ersetzt werden, in zweiter Linie sollen frühzeitige Rücktritte ermöglicht werden. Versetzungen und Funktionswechsel werden nötig. Daraus ergibt sich ein zusätzlicher Bedarf an Umschulungs- und Weiterbildungsmassnahmen.
- > Das mittlere Verwaltungsmanagement neigt in der Regel von sich aus zu einem Rückfall in Selektionsmentalitäten und kürzt die Entwicklungsinvestitionen (Zeit und Geld) ohne Anweisung von höherer Stelle.
- > Die Bedrohung der Arbeitsplätze vermindert die Bereitschaft zu Flexibilität in der Wahrnehmung der Aufgaben und fördert das Sicherheitsdenken. Die personalpolitischen Energien von Arbeitgeber und Arbeitnehmern und ihren Verbänden richten sich vermehrt auf finanz-, sozial- und beschäftigungspolitische Themen und weniger auf bildungspolitische Anliegen.

Wir gehen vom Grundsatz aus, dass nur Personalentwicklung und Weiterbildung einer Verwaltung mittel- und langfristig das zur optimalen Bewältigung der Aufgaben erforderliche Personal sichern.

Die folgenden **Handlungsmaximen** scheinen uns geeignet, in wirtschaftlich schwierigen Zeit die Anliegen der Personalentwicklung und Weiterbildung mittel- und langfristig im Interesse der Unternehmung optimal wahrzunehmen:

- > Kredite für Weiterbildung werden nicht reduziert, jedoch auch nicht notwendigerweise, zB. als anti-zyklische Massnahme, erhöht.
- > Flankierende Massnahmen einer Austeritätspolitik, zB. Umschulung oder Outplacementberatung, sind langfristige Investitionen zur Strukturbereinigung und somit durch separate, zusätzliche Ressourcen zu realisieren. Sparen kostet zunächst Geld.
- > Speziell im Kontext von Versetzungen und Umschulung darf Weiterbildung nicht zur Beschäftigungstherapie degradiert werden, etwa nach dem Motto: ein Informatikkurs tut immer gut. Konkrete Personalarbeit und Weiterbildung sind sorgfältig abzustimmen.
- > Im Weiterbildungsangebot sind vermehrt Schwerpunkte zu bilden und vereinzelte bisherige Tätigkeitsfelder einzuschränken oder brach liegen zu lassen.
- > Durch die Zusammenarbeit mit der Universität, andern Unternehmungen und Verwaltungen können Synergien erzeugt werden. Dabei müssen die Lösungen auf ihre Verträglichkeit mit der internen Kultur geprüft werden. Offensichtlich "billige" Angebote können symbolisch wirken und kontraproduktiv sein. Die Relation zwischen Koordinationsaufwand und Ertrag muss günstig sein.

- > Die Eigenverantwortung und der bewusstere Einsatz von Weiterbildung als Managementmassnahme in der Linie muss vermehrt wahrgenommen und unterstützt werden. Durch selbst entwickelte und intern organisierte, z.T. im Arbeitsumfeld stattfindende Veranstaltungen ergeben sich positive kultur- und identitätsbildende Impulse. Weiterbildung auch als betriebliches Ereignis gestalten !
- > Die vielerorts brachliegenden Potentiale der Frauen in den Betrieben sind gezielter zu nutzen und zu entwickeln.
- > Veranstaltungen sind, falls vom Lern- und Erfahrungsprozess her möglich, durch überlegte Aufteilung in kleinere Portionen auch den tatsächlich überlasteten Personen besser zugänglich zu machen: Verzicht auf Marathonseminare und komplexe, langdauernde Programme; zuhause schlafen spart Kosten!

Wir verstehen diese Hinweise als Einstieg in eine Diskussion, als mögliche Elemente einer Umorientierung ohne Panikreaktionen. Weiterhin soll für die Gestaltung aller Programme der Gedanke gelten:

Die Produktion langfristig erfolgreicher Angebote und Massnahmen zur Personalentwicklung und Weiterbildung folgt den Gesetzen des naturnahen und extensiven Ackerbaus und nicht den Regeln industrieller Fertigung:

Felder auswählen oder brach lassen, pflügen, das Klima beachten und das Wetter beobachten, säen, nicht überdüngen, warten, ernten. Und Freude daran haben.