

**Doris Aebi Universitäre Weiterbildung
im Spannungsfeld von
Wissenschaft und Praxis**

Analyse und Trendbestimmung

Arbeitsbericht 3

Doris Aebi

Universitäre Weiterbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis

Analyse und Trendbestimmung

Arbeitsbericht 3

© 1992 by

Universität Bern

Koordinationsstelle für Weiterbildung

Postfach 484, 3000 Bern 25, 031 / 65 39 28

1. Einleitung	3
2. Begriffserklärung und Gegenstandsbereich	6
a. Erwachsenenbildung vs. Weiterbildung	6
b. Darstellung der universitären Weiterbildung als Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis	9
c. Zur Lage der universitären Weiterbildung in der Schweiz	13
3. Darstellung des Wandels in den erkenntnisleitenden Orientierungen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung	15
a. Die personelle Sichtweise	15
b. Die markt- und institutionenbezogene Sichtweise	16
c. Die lebensweltbezogene Sichtweise	19
4. Ausgewählte Forschungsfelder und -exkurse	20
a. Die sich verändernde Arbeitslandschaft und die Konsequenzen für die Weiterbildung	20
α. Weiterbildung im Kontext von Demographie	20
β. Weiterbildung im Kontext des Wandels von Qualifikationsanforderungen	21
b. Einflussfaktoren auf die Akzeptanz der universitären Weiterbildung und der Weiterbildungsmotivation	24
α. Aus der Sicht der WeiterbildungsnachfragerInnen	25
β. Aus der Sicht der Hochschule, der Anbieterin von universitärer Weiterbildung	27
5. Zusammenfassung	29
6. Literaturverzeichnis	30

1. Einleitung

Hochschule und Weiterbildung - heute ein im Bildungsbereich aktuelles und allen geläufiges Thema. Allerdings ist das Thema "Weiterbildung" im Sinne von education permanente an sich nicht neu, sondern beschäftigt das Bildungssystem und die WissenschaftlerInnen schon seit langem. So forderte Adam Smith bereits 1776 im Buch "Der Wohlstand der Nationen" umfassende und lebenslange Bildungs- und Qualifikationsmassnahmen zur Bewältigung der Folgen von Arbeitsteilung und technischem Fortschritt im Beschäftigungssystem insbesondere der beruflichen Dequalifizierungen und moralischen Verfallserscheinungen von Gruppen von Beschäftigten und Nichtbeschäftigten. Diese Interventionspolitik ist nach Smith Aufgabe des Staates und deshalb aus dem Steueraufkommen zu bestreiten.¹

Das Smithsche Politikkonzept der beschäftigungsorientierten Bildung erlebt seit Mitte der 60er Jahre eine wahre Renaissance. So wird die lebenslange Bildung - die education permanente - mit der universitären und der beruflichen Weiterbildung zu einem gesellschaftspolitischen Hoffnungsträger deklariert, der massgeblich zur Lösung der akuten Probleme auf dem Arbeitsmarkt, insbesondere des Problems des ausgeprägten Fachkräftemangels beitragen soll. Zu diesem kam's, kurz und vereinfacht gesagt, aufgrund von strukturellen Veränderungen, die insbesondere durch den technologischen Wandel hervorgerufen wurden und zu einer Veränderung der Qualifikationsanforderungen führten. Zur Anpassung der Qualifikationen an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes, um so die Chance zu behalten, am Erwerbsleben teilzunehmen, wird Weiterbildung zum notwendigen Bestandteil eines jeden Berufsverlaufs. Ebenso zentral wie die Frage nach der Rolle der Weiterbildung im Wandel von Qualifikationsanforderungen ist die Frage nach dem statusallokativen Effekt der Weiterbildung.

Insbesondere in den Ländern der westlichen Welt lässt sich seit den 60er Jahren eine eigentliche Weiterbildungsoffensive feststellen, obwohl sie nicht überall in gleicher Intensität und in gleichem Ausmass betrieben wird. In der Schweiz wurde die Weiterbildungsoffensive politisch untermauert mit der Botschaft über Sondermassnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung sowie zur Förderung neuer Technologien im Fertigungsbereich (CIM), die der Bundesrat am 28. Juni 1989 dem Parlament unterbreitete. Für alle drei Bereiche dieser Sofortmassnahmen - also für die berufliche und universitäre Weiterbildung sowie für die Förderung neuer Technologien im Fertigungsbereich - stehen insgesamt 399 Mio. Franken zur Verfügung, für die universitäre Weiterbildung, womit sich die vorliegende Studie in erster Linie befasst, allein 135 Mio. Franken.

¹ vgl. dazu Adam Smith (1974)

Aber auch die Mitglieder des Bildungssystems selber blasen ins gleiche Horn wie die PolitikerInnen. Das lebenslange Lernen, die education permanente, wird zum begleitenden Grundgedanken für die Bildung von morgen. Insbesondere auch an den Hochschulen, wo die Weiterbildung laut Schweizerischer Hochschulkonferenz wohl zur wichtigsten zusätzlichen Aufgabe der Hochschulen in den neunziger Jahren wird. Ziel der Hochschul-Weiterbildung sei es, die neuesten Ergebnisse der Forschung vermehrt für die aktuellen Probleme und Bedürfnisse der Praxis zugänglich zu machen und den Wissenstransfer zwischen Forschung und Praxis zu intensivieren. Das Weiterbildungsangebot an den Hochschulen zielen deshalb sowohl in die Tiefe wie auch in die Breite, indem fachliches Spezialwissen ebenso wie interdisziplinäre, ganzheitliche Betrachtungsweisen vermittelt würden.² Durch diese Aussage wird deutlich, dass heute ein Erststudium kaum noch die Qualifikationen vermitteln kann, die als Vorrat an Erkenntnis und Methoden für ein ganzes Leben ausreichen. Nötig ist somit auch für diese Bildungsgruppe eine permanente Weiterbildung, da die einmal erworbenen Fachkenntnisse rasch überholt sind, insbesondere durch die zunehmende Differenzierung und Spezialisierung der Wissenschaften.

Die vorliegende Studie untersucht die Funktion der universitären Weiterbildung anhand theoretischer Konzepte, Methoden und empirischer Gegebenheiten. Dabei interessiert besonders, in welchem Masse die Forschung weiterbildungspolitische Entwicklungen aufnimmt und welche Trends in der Entwicklung der universitären Weiterbildung eruiert werden können. So soll einerseits der Wandel bei den erkenntnisleitenden Orientierungen in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung dargestellt werden, andererseits aber auch einige ausgewählte Forschungsfelder rund um das Thema (universitäre) Weiterbildung vertieft bearbeitet werden.

Solche unterschiedlichen Situationsdeutungen auf ihre empirische Plausibilität hin zu prüfen, ist nicht einfach, zumal die Informationen über die Entwicklungstendenzen im Bildungs- und Beschäftigungsbereich eher kärglich vorhanden sind, da in einer nicht nach Plan gesteuerten Wirtschaft der Qualifikations- und Arbeitskräftebedarf nicht vorhersehbar ist. Zudem wird die Eruierung einer Trendrichtung in der universitären Weiterbildung dadurch erschwert, da dafür nicht so sehr Daten als vielmehr Interpretationsneigungen ausschlaggebend sind, um die Fragen nach dem "wieviel" und dem "was" in der Weiterbildungsdiskussion zu beantworten.

Zunächst soll aber ins breite Begriffsrepertoire der Weiterbildung Transparenz gebracht werden, indem einerseits Weiterbildung von Erwachsenenbildung und andererseits Unterkategorien abgegrenzt werden. Des

² vgl. u.a.: "Schweizerische Hochschulplanung 1988-1991"

weiteren wird der interdisziplinäre Charakter der universitären Weiterbildung als Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis hervorgehoben.

2. Begriffserklärung und Gegenstandsbereich

a. Erwachsenenbildung vs. Weiterbildung

Der Begriff der Weiterbildung durchlief und durchläuft immer noch eine Karriere, in der er sich sowohl bezüglich Inhalt, Zielsetzung, Träger und Adressaten des öftern wandelte. Dies gilt insbesondere für die Abgrenzung des Begriffs der Weiterbildung von dem der Erwachsenenbildung. In Anlehnung an die aktuelle Literatur schliesse ich mich folgender Abgrenzung an:

"Mit dem Begriff Erwachsenenbildung werden Bildungsveranstaltungen für Erwachsene bezeichnet, das sind Veranstaltungen, die der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten dienen sollen und deren Teilnehmer Erwachsene sind".³ Thematisch betrachtet greift die Erwachsenenbildung sämtliche Probleme in der Auseinandersetzung zwischen Individuum und Gesellschaft auf. Die Hauptaufgaben der Erwachsenenbildung liegen gemäss dem Lexikon "Grundbegriffe der Weiterbildung"⁴

- in der politischen Bildung der Staatsbürger
- in der sinnvollen Freizeitnutzung und
- in der Bewältigung der Anforderungen der modernen Gesellschaft

Auch die Universität ist somit eine Stätte für die Erwachsenenbildung, indem sie nämlich Veranstaltungen der Volkshochschule anbietet.

Der Begriff der Erwachsenenbildung, der an die bis in die 20er und 30er Jahre übliche Begriffsverwendung der Arbeiter- und Volksbildung⁵ anschliesst, ist nach Weinberg⁶ auch heute noch aktuell, obwohl sich sein Stellenwert in der Öffentlichkeit zugunsten des Begriffs der Weiterbildung verändert hat. Weiterbildung ist im Vergleich zur Erwachsenenbildung spezifischer und wird "als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase"⁷ definiert. Diese Definition von Weiterbildung provoziert allerdings diverse Fragen, so u.a. wann ein Bildungsprozess organisiert ist oder was ein erster Bildungsabschluss sei. Aufgrund dieser Unklarheiten definiert die Schweizerische Hochschulkonferenz (SHK) Wei-

³ nach Strzelewicz (1974); in: Johannes Weinberg (1990); S. 18

⁴ Werner Lenz (1982), S. 18

⁵ Der Zweck der Volks- und Arbeiterbildung lag in der Aufklärung und Wissensvermittlung an Mitglieder und StandesgenossInnen. Sie erschien als wichtige Voraussetzung auf dem Weg zur politischen Emanzipation in der feudalen Ordnung. (vgl. dazu ausführlich: Gerhard Strunk (1988), S. 41ff.)

⁶ Johannes Weinberg (1990)

⁷ nach Deutscher Bildungsrat (1970); in Ebenda, S. 18/19

terbildung als "die Gesamtheit aller Massnahmen, die zur fachlichen und beruflichen Weiter- und Zusatzqualifikation ergriffen werden."⁸ Die Palette solcher Massnahmen ist sehr gross, insbesondere auch bei der universitären Weiterbildung, wie in Kapitel 2.b. aufgezeigt wird.

Die Einführung des Begriffs der Weiterbildung verfolgt zwei Ziele: Einerseits soll sie eine Schwerpunktverlagerung - nämlich weg vom eher idealistisch-aufklärerisch geprägten Moment der Erwachsenenbildung hin zu einer mehr berufsorientierten Qualifikationsförderung der Weiterbildung - betonen und andererseits signalisieren, dass Bildung und Lernen auch nach der Erstausbildung Bestandteil des Bildungssystems ist. Mithin entstand ein neues Bildungskonzept⁹, wonach die starre Trennung der Lebensphasen (Ausbildung - Erwerbstätigkeit - Ruhestand) aufgebrochen wurde, um mittels einer "Education permanente" das lebenslange Lernen zu fördern, um die Qualifikation den sich verändernden Lebens- und Arbeitsbedingungen anzupassen.

Das Konzept der Education permanente liess sich in der Praxis realisieren durch die rekurrente Bildung, bei der die Berufstätigen in periodisch wiederkehrenden Lernintervallen die jeweils spezifischen Qualifikationen erwerben, "die sie aktuell benötigen, um situativen Anforderungen von Arbeitsplätzen gerecht zu werden bzw. um sich auf Positions- und Berufswechsel vorzubereiten."¹⁰

In der Schweiz sind die ersten Ursprünge der Weiterbildung im Berufsbildungsgesetz von 1930 zu finden, wo neben der Förderung der Berufsgrundausbildung die Unterstützung der Weiterbildung explizit erwähnt wurde. Stärker wurde dann die Unterstützung und Förderung der Weiterbildung im Berufsbildungsgesetz von 1978 hervorgehoben¹¹. Allerdings stellen Studien¹² fest, dass in der Schweiz die Weiterbildungsmöglichkeiten weniger stark als ein fester Bestandteil ins staatliche Bildungswesen integriert sind als dies beispielsweise im Nachbarland Deutschland der Fall ist. In der Schweiz blieb der Bereich der Weiterbildung hauptsächlich in privater Verantwortung und folgte dem Prinzip der Subsidiarität. Eine davon etwas abweichende Politik kann momentan beobachtet werden und zwar durch die am 28. Juni 1989 mit der Botschaft über Sofortmassnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung sowie für die Förderung neuer Fertigungstechnologien im Fertigungsbereich (CIM) eingeleitete Weiterbildungsoffensive, die total 399 Mio. Franken zur Verfügung stellt.

⁸ aus: Schweizerische Hochschulplanung 1988-1991, S. 9

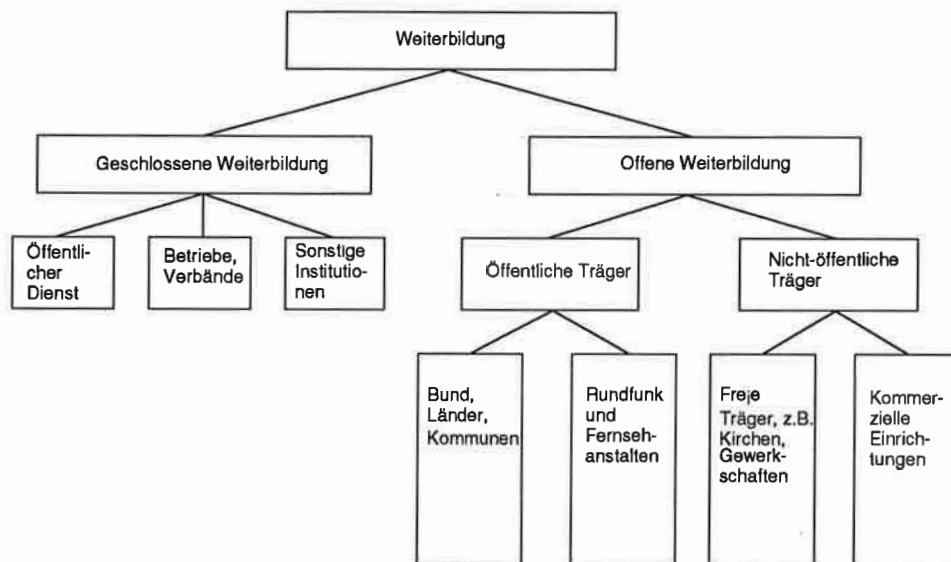
⁹ Initiiert wurde das neue Bildungskonzept Anfangs der 70er Jahre durch die UNESCO (vgl. dazu ausführlich UNESCO (1970))

¹⁰ Gerwin Dahm u.a. (1980), S. 287

¹¹ vgl. dazu Berufsbildungsgesetz von 1978

¹² vgl. z.B. Silvia Grossenbacher (1990), S. 24

Das Weiterbildungsangebot in der Schweiz ist gekennzeichnet durch eine ausgeprägte "institutionelle, organisatorische, thematische und methodische Vielfalt mit unterschiedlichen rechtlichen Grundlagen."¹³ Mittels spezifischen Kategorien (z.B. nach Institutionen, Adressatengruppen, Trägern) lässt es sich allerdings strukturieren. So führt eine Strukturierung der Weiterbildung nach Institutionen zur Ausgrenzung der universitären Weiterbildung, wie die folgende Graphik illustriert¹⁴:



¹³ Ebenda, S. 27

¹⁴ Graphik aus: Gerwin Dahm (1980), S. 190

Die Weiterbildungsinstitutionen werden also darin unterschieden, ob ihr Angebot sich an prinzipiell alle richtet (offene Weiterbildung) oder ob es exklusiv den eigenen Betriebsangehörigen offen steht. Die offene Weiterbildung wird entweder von öffentlichen (z.B. Staat, Kanton) oder nicht öffentlichen Trägern angeboten. Zur offenen Weiterbildung, die durch öffentliche Träger angeboten werden, zählt auch die universitäre Weiterbildung. Bei den nicht öffentlichen Trägern wird zusätzlich noch unterschieden zwischen freien Trägern (z.B. Kirchen, Gewerkschaften), die zum Teil staatlich subventioniert werden, und kommerziellen Einrichtungen.

b. Darstellung der universitären Weiterbildung als Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis

In Anwendung der Definition von Weiterbildung gemäss SHK (vgl. oben) wird universitäre Weiterbildung wie folgt definiert: "Die Weiterbildung auf Hochschulstufe umfasst alle Bildungsveranstaltungen, die von einer Hochschule oder in Zusammenarbeit mit ihr und einzelner ihrer Dozenten ausserhalb des Diplomstudiums angeboten werden."¹⁵ Mithin gilt es bei der Analyse der universitären Weiterbildung drei Bezugspunkte zu fokussieren: Inhalt, Zielgruppe und der institutionelle Rahmen. Innerhalb der universitären Weiterbildung unterscheidet die SHK drei Kategorien: Das Nachdiplomstudium, die berufliche Fortbildung und das Ergänzungsstudium. Während das Nachdiplomstudium üblicherweise unmittelbar an das erste Abschlussdiplom (Lizentiat, Diplom) anschliesst - zumeist in Form der traditionellen DoktorandInnenausbildung oder auch in Form eines das Diplomstudium vertiefenden (kurzen) Studienganges -, wird ein Ergänzungsstudium üblicherweise nach einer kürzeren oder längeren Phase von beruflicher Tätigkeit aufgenommen, mit dem Ziel, im Anschluss daran höherqualifizierte berufliche Aufgaben übernehmen zu können. Ergänzungsstudien dauern im Durchschnitt zwei bis vier Semester und sollen auch berufsbegleitend absolviert werden können. Inhaltlich richten sie sich primär nach den Bedürfnissen der Praxis und sind vielfach interdisziplinär konzipiert. Interessanterweise wird allerdings in der Praxis ein Ergänzungsstudium als Nachdiplomstudium präsentiert: So richten sich z.B. die an der ETH breit angebotenen Nachdiplomstudien primär an AkademikerInnen mit Praxiserfahrung.¹⁶

Die dritte Kategorie von universitärer Weiterbildung, die berufliche Fortbildung von AkademikerInnen, verfolgt das Ziel, Kenntnisse in einem bestimmten Fach und Beruf aufzufrischen sowie zu erweitern. Sie ist deshalb in höchstem Masse praxisbezogen, nicht aber unbedingt interdisziplinär, sondern meistens spezifisch disziplinär. Es gilt allerdings zu beach-

¹⁵ aus: Schweizerische Hochschulplanung 1988-1991, S. 10

¹⁶ vgl. Broschüre: "Weiterbildung an der ETH Zürich 1991/1992", Zentrum für Weiterbildung der ETH Zürich (z.B. Nachdiplomstudium Bauingenieurwesen)

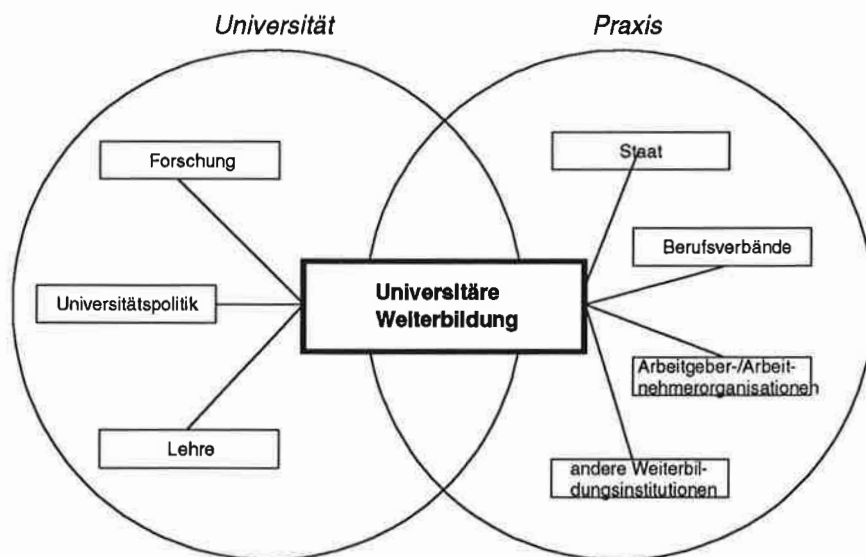
ten, dass der interdisziplinären Weiterbildung vermehrt Gewicht verlieht wird, insbesondere bei MedizinerInnen und IngenieurInnen.

Zusammenfassend lässt sich bemerken, dass das Wissensreservoir der akademischen Erstausbildung durch Nachdiplomstudien spezialisiert, durch die berufliche Fortbildung aktualisiert und durch Ergänzungsstudien erweitert wird.

Wie diese Kategorienbeschreibung verdeutlicht, bewegt sich die universitäre Weiterbildung auf der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und außeruniversitärer Praxis - zwei Domänen, die unterschiedlich ausgestaltet sind und in ihrer Entwicklung auch nicht der gleichen Logik folgen. Hier interessiert nun, wie sich die universitäre Weiterbildung zwischen diesen beiden Domänen konstituiert. In Anlehnung an Policy science-Ansätze¹⁷ ist es sinnvoll, in diesem Zusammenhang von sogenannten Arenen zu sprechen, in denen ein Sachverhalt (hier: Weiterbildung) sozial ausgehandelt und gedeutet wird. Eine solche Arena ist durch verschiedene Akteure besetzt, die am auszuhandelnden Sachverhalt interessiert, davon betroffen oder dafür verantwortlich sind. Sie verfügen über spezifische Ressourcen (Wissen, Kapital, soziale Beziehungen) und Werthaltungen, die ihre jeweiligen Handlungs- und Durchsetzungschancen bestimmen. Der Diskurs in dieser Arena ist sozial strukturiert, bestehen doch verschiedenartigste Kommunikationskanäle, über die die Akteure in Interaktion stehen. Dabei hängt der Umfang des Informationsaustausches vom Gegenstand und vom Interesse des einzelnen Akteurs daran ab. Insofern werden die diversen Interaktions- und Informationsstrukturen in der Arena selektiv und gezielt genutzt. Zudem können sich vorhandene Allianzen jederzeit verändern, Antagonismen können sich verstärken oder abschwächen oder neue Akteure können ins Netzwerk eintreten und andere austreten.

Die Akteure der universitären Weiterbildungsarena sind überwiegend kollektive Akteure, die Gruppeninteressen vertreten (z.B. diverse Verbände, staatliche Verwaltung, Wissenschaft) und damit divergierende Bezugsstrukturen aufweisen. Individuelle Akteure sind selten. Wie nun die universitäre Weiterbildung als sozial und politisch bestimmter Konstruktionsprozess in einer Arena dargestellt werden kann, ist aus der folgenden Graphik ersichtlich:

¹⁷Eine Einführung in die Politikfeldanalyse gibt Klaus Schubert (1991): Politikfeldanalyse; Opladen: Leske+Budrich



Im Zuge dieser universitären Weiterbildungsarena kommt es zu neuen Transferleistungen, die zum einen die Forschung und Lehre an den Hochschulen neu befruchten können. U.a. finden so neue Problemstellungen, Sichtweisen und Anforderungen der Arbeitswelt sowie der Lebenspraxis besser Zugang zur wissenschaftlichen Arbeit an den Hochschulen. Zum anderen wird durch diese Transferleistungen neues Wissen an die Praxis weitergeleitet, womit ein Beitrag zur Bewältigung aktueller und zukünftiger Probleme gesellschaftlicher und beruflicher Art geleistet wird. Insofern geht die Kooperation der beiden funktional verschiedenartigen Leistungssysteme nicht dahin, die Handlungsmuster von ForscherInnen und PraktikerInnen anzugleichen oder virtuell zu tauschen,

sondern dahin, das Spannungsverhältnis zwischen den Bereichen auszuhalten, um Kriterien einer Produktivierung dieses Verhältnisses herauskristallisieren zu können. Dies erfordert aber auch, sich vom vordergründigen Verdikt der Instrumentalisierung eines Bereiches durch den anderen zu lösen und die Vermittlung der beiden Bereiche ins Zentrum zu setzen. Daraus folgt, dass Weiterbildung nicht im Sinne eines Sender-Empfänger-Modells operationalisierbar ist, sondern sich analog zu einem Gruppenarbeitsprozess vollzieht.

Durch diese netzmässigen Interaktionen im Bereich der universitären Weiterbildung wird die Hochschule zu einem öffentlichen Forum für wissenschaftliche Erkenntnisse. Damit erhält die Universität die Chance zur aktiven Auseinandersetzung mit der beruflichen bzw. gesellschaftlichen Praxis, die sie einerseits zum Nachdenken über die Effizienz ihrer bisherigen Lehrveranstaltungen (Anwendungsprobleme) anregen, aber auch neue Forschungsimpulse setzen lassen können. Insofern wird die Universität durch ihr neues Tätigkeitsfeld zu einer kritischen Reflexionsinstanz, die ihre Ausbildung und Forschung an praktischen Erfordernissen der gesellschaftlichen Gegebenheiten orientiert. Dies bedeutet allerdings weder den Ausverkauf der Wissenschaft an "Profitinteressen" noch ideologische Indienstnahme für einzelne Gruppen, sondern dient unter den Bedingungen des strukturellen Wandels vorwiegend der Sicherstellung der Weiterbildung von AkademikerInnen. Trotzdem muss in diesem Zusammenhang die Frage gestellt werden, ob es überhaupt noch sinnvoll und gewünscht ist, dass die Wissenschaften und damit die universitäre Weiterbildung stets als Garantinnen des unbegrenzten Fortschritts und als Vermittlerin von Strategien und Fähigkeiten zur Bewältigung der gesellschaftlichen Anforderungen auftreten, oder ob nicht verstärkt gesellschaftliche Erwartungen in den Vordergrund treten, dass die Wissenschaften Lösungsvorschläge zur "Sicherung einer gesunden, friedlichen Zukunft der Menschheit auf diesem geschundenen Globus"¹⁸ bereitstellen sollten. Insofern stellt sich für die universitäre Weiterbildung die Frage, welche Funktion sie im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels einnehmen soll, die der Anpasserin oder die der Emanze. Die Beantwortung dieser Frage ist werturteilsfrei nicht möglich und wird im Rahmen der netzmässigen Interaktion unter machtpolitischen und bildungsfunktionalen Gesichtspunkten vorgenommen. Prinzipiell kann die universitäre Weiterbildung eine oder mehrere der folgenden vier Bildungsfunktionen verfolgen¹⁹:

- Geht es um die Frage, wie via universitärer Weiterbildung jene beruflichen Qualifikationen vermittelt werden können, die für die Wirtschaft

¹⁸ Günther Dohmen (1989), S. 13

¹⁹ Die ersten drei Bildungsfunktionen gehören zu den traditionellen, die vierte Bildungsfunktion erscheint in der neueren Literatur (z.Bsp.: Günther Dohmen (1989))

und die Verwaltung notwendig sind? (Qualifizierungsfunktion der Bildung)

- Geht es um die Frage, in welcher Weise die universitäre Weiterbildung die Verteilung im hierarchisch strukturierten Positionsgefüge der Arbeitswelt vornimmt und rechtfertigt? (Statusallokation der Bildung)
- Geht es um die Frage, wie via universitärer Weiterbildung sicherzustellen ist, dass sich jeder einzelne in unserer Gesellschaft eingliedert, sich mit den vorherrschenden Werten nicht nur arrangiert, sondern diese sich zu eigen macht? (Integrationsfunktion der Bildung)
- Geht es um die Frage, wie es via universitärer Weiterbildung möglich wird, im Hinblick auf die ökologische und soziale Verantwortung gegenüber der Gesamtentwicklung der Gesellschaft, ein kritisches Bewusstsein über ökologische, gesellschaftliche und soziale Zusammenhänge sowie die Folgen wissenschaftsanwendender Berufstätigkeiten aufzuzeigen? (Alternativen der Bildung)

Folgendes lässt sich also zusammenfassend festhalten: Die universitäre Weiterbildungsarena ist ein Ort des Austausches und der Aushandlung von Wünschen und Begehren. Seine bizarre Stellung zwischen Wissenschaft und ausseruniversitärer Praxis lässt die universitäre Weiterbildung kaum unabhängig bleiben von seiner gesellschaftlichen Umwelt. Vielmehr muss sie darauf achten, dass sie sich nicht vollständig von der wirtschaftlich-technischen Entwicklung vereinnahmen lässt - es sei denn, die gesellschaftspolitische Konstellation der universitären Weiterbildungsarena hätte dies als die einzig zu verfolgende Funktion der universitären Weiterbildung definiert.

c. Zur Lage der universitären Weiterbildung in der Schweiz

Die Hochschulen wurden von ihrer Struktur sowie ihrer Funktion her ursprünglich als Stätten von Wissenserzeugung und Hochschulausbildung betrachtet, die der Weiterbildung, insbesondere der Ergänzungsstudien und der beruflichen Weiterbildung von AkademikerInnen, kein grosses Gewicht beimassen. Trotzdem ist das Angebot an universitärer Weiterbildung im Zuge der gewandelten Stellung der Hochschulen in der Gesellschaft über die Zeit betrachtet kontinuierlich gewachsen. Dies bestätigt auch eine Studie der Schweizerischen Hochschulkonferenz²⁰, worin alle zehn schweizerischen Hochschulen nach ihrem Weiterbildungsangebot befragt wurden. Insofern wurde eine neue Aera der Hochschulpolitik eingeläutet, die sich einer bewussteren Wechselwirkung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft öffnet. Dabei ist es jedoch nötig, so die SHK, auch ausserhalb der traditionellen Disziplinen der institutionalisierten universi-

²⁰ aus: Schweizerische Hochschulplanung 1988-1991

tären Weiterbildung (z.B. für AertztInnen, IngenieurInnen und LehrerInnen) vermehrt Weiterbildungsangebote zu schaffen und eine allgemeine Systematisierung der Weiterbildungsaktivitäten im gesamten Hochschulbereich zu realisieren. Letzteres liesse sich z.B. mittels einer Harmonisierung der einschlägigen gesetzlichen Regelungen, die die praktische Durchführung und Gestaltung der Weiterbildung an den Hochschulen regelt, realisieren. Dabei sollte zuallererst ein einheitliches Verständnis dessen, was universitäre Weiterbildung ist, herausgebildet werden (vgl. obige Bemerkung des ungleichen Gebrauchs von Nachdiplomstudien), so dass sich die einzelnen Weiterbildungsangebote der Hochschulen besser vergleichen lassen! Es stellt sich sodann die Frage, wo die universitäre Weiterbildung ihre künftigen Schwerpunkte setzen wird. Sicher wird das Engagement der Universität auch in Zukunft vor allem auf berufsbezogene Themenkreise konzentriert sein, um den akademisch Vorgebildeten Umsetzungs- und Anwendungsmöglichkeiten neuer wissenschaftlicher Ergebnisse aufzuzeigen und weiterzugeben. Breitenwirksamkeit, wie sie die Volkshochschule intendiert, ist bei der universitären Weiterbildung kaum möglich, da sie dann nämlich die Kapazität der Universität sprengen würde - dies obwohl sich bei breiten Bevölkerungsschichten der Wunsch nach besserer Allgemeinbildung in wissenschaftlichen Fragen aufgrund wachsender Informations- und Urteilsbedürfnisse bei hochkomplexen wissenschaftlichen Zusammenhängen breit macht.

Laufende Weiterbildungsangebote befinden sich in allen drei Kategorien der universitären Weiterbildung, sind allerdings je Kategorie und Universität sehr ungleich dotiert. Gerade im Bereich der Nachdiplomstudien ist die Aktivität der Hochschulen sehr unterschiedlich. So hat vor allem die Westschweiz, insbesondere Genf in diesem Bereich ein grosses Angebot an Weiterbildung. Im Bereich der beruflichen Fortbildung hat die Hochschule St. Gallen ein gut ausgebautes System beruflicher Fortbildungsmöglichkeiten. Dieser Zweig von Weiterbildung hat vor allem bei den IngenieurInnen und LehrerInnen Tradition. Das Angebot der Hochschule im Bereich des Ergänzungsstudiums ist nur in einzelnen Ansätzen vorhanden (z.B. IDHEAP Lausanne, Nachdiplom in Unternehmensführung usw.).²¹

²¹ aus: Schweizerische Hochschulplanung, 1988-1991

3. Darstellung des Wandels in den erkenntnisleitenden Orientierungen in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

Die Karriere des Gegenstandes der Erwachsenen- und Weiterbildung seit der Jahrhundertwende kann dargestellt werden durch drei grundlegende, zeitkulturell bedingte Sichtweisen, nämlich durch²²

- die personale Sichtweise (seit der Jahrhundertwende bis in die 50er Jahre)
- die markt- und institutionsbezogene Sichtweise (seit den 60er Jahren)
- die lebensweltbezogene Sichtweise (seit Mitte der 70er Jahre)

a. Die personelle Sichtweise

Im Zusammenhang mit den soziokulturellen und sozioökonomischen Veränderungen nach dem ersten und abgeschwächt nach dem zweiten Weltkrieg trat ein Zerfall der geistig-kulturellen Werte des Bürgertums auf. Als Schlüssel zur Bewahrung dieses geistig-kulturellen Erbes in der sich etablierenden Massengesellschaft wurde in Anlehnung an die Lebensphilosophie Diltheys die Bildung der Innerlichkeit der Individuen betrachtet. Mithin wurde das Individuum in dieser Zeit als Verkörperung kultureller Wertideen betrachtet und (Weiter-)Bildung als das Medium angesehen, welches die Einübung in eine kulturelle Lebensform der Person sicherstellen sollte. Insofern diente die Weiterbildung dem pädagogischen Missionsgedanken des liberalen Bürgertums, "den Menschen vor dem drohenden Untergang in der Vermassung der Industriegesellschaft zu bewahren und auf dem Wege der Erwachsenenbildung die geistig-kulturellen Werte des Bürgertums in einer sich etablierenden Massengesellschaft weiterzugeben."²³ Dieser geisteswissenschaftliche Theorieansatz für die Weiterbildung ist daher primär ideologisch begründet und dient der Verkörperung spezifischer Wertideen. Mithin wurde der Weiterbildung die bildungspolitische Funktion der Integration übertragen, womit sie sicherzustellen hat, dass sich der einzelne in unserer Gesellschaft eingliedert und sich die vorherrschenden Werte und Verhaltensnormen zu eigen macht.

²² nach: Bernd Dewe/Günter Frank/Wolfgang Hüge (1988), S. 42ff und S. 60ff.

²³ aus: Ebenda, S. 43/44

b. Die markt- und institutionenbezogene Sichtweise

Im Gegensatz zur personellen Sichtweise geht die markt- und institutionenbezogene Sichtweise von den Bildungsbedürfnissen der Arbeitswelt aus. Solche ergaben sich verstärkt aufgrund der politischen und wirtschaftlichen Entwicklungstendenzen der industriellen Gesellschaft in den 60er Jahren, als die steigende Technisierung und Komplexität des Produktionsprozesses Veränderungen in der Berufstätigkeit und der -rollen verursachte, die Lernprozesse nötig machten, um die nötigen Qualifikationen zum erfolgreichen Rollenhandeln zu erwerben. Weiterbildung wird deshalb als jene funktionale Instanz innerhalb des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses betrachtet, deren zentrale Aufgabe in der Regulation des Arbeitsmarktes via Qualifizierung liegt. Die "lernenden" Erwachsenen werden im Vergleich zum geisteswissenschaftlichen Ansatz nicht mehr als menschliches "Subjekt" betrachtet, sondern als Rollenträger, die sich für bestimmte Rollensegmente zu qualifizieren haben. Diese Lernprozesse wurden einerseits über das betriebsinterne "learning on the job" und andererseits durch eigenständige, aus dem Arbeitsprozess ausgegliedert organisierte Bildung institutionalisiert. Das "learning on the job" bezweckt den direkten Bezug von erforderlichen Qualifikationen auf das jeweils spezifische Arbeitsfeld, während die aus dem Arbeitsprozess ausgegliederte Weiterbildung - diese kann betriebsintern oder -extern vonstatten gehen - der Vermittlung von allgemeinem Problemlösungswissen dient, das zur Bewältigung künftig veränderter Arbeitssituationen unabdingbar ist.

Im Vergleich zur personalen Sichtweise nimmt die Weiterbildung hier eine andere gesellschaftliche Funktion wahr, nämlich eine Funktion, die sich an pragmatischen Grössen wie Wirtschaftswachstum, gesellschaftlicher Qualifikationsbedarf sowie technischem Wandel orientiert. Weiterbildung wird somit ausschliesslich arbeitsmarktpolitisch begründet hat sich nach den sozio-ökonomischen Bedürfnissen nach Qualifikationen zu richten. Daher werden die Individuen auch nicht mehr als reine geistig-kulturelle Subjekte verstanden, wie dies bei der personalen Sichtweise der Fall war, sondern als Träger einer gesellschaftlichen Funktion, dessen optimale Erfüllung es stets mittels Weiterbildung zu verbessern gilt.

Aus dieser Sichtweise wird Weiterbildung durch folgende Ansätze thematisiert:

- *der arbeitsmarktorientierte bildungsökonomische Ansatz*
Dieser Ansatz betont den investiven Beitrag des Bildungssystems für die wirtschaftliche Prosperität sowie die Abhängigkeit der Wirtschaftsentwicklung von einer ausreichenden Bildung der Arbeitskräfte und postuliert, Bildung neben Arbeit und Kapital als dritten Produktionsfaktor zu betrachten. Diese These erhielt insbesondere Anfangs der 60er

Jahre Zuspruch, als bei den einsetzenden Prozessen der Rationalisierung und Automatisierung im Rahmen der Einführung neuer Technologien sowie bei der sektoralen Verschiebung des Beschäftigtenanteils zuwenig qualifizierte Arbeitskräfte verfügbar waren. Diesem Ansatz folgend, wurde versucht, die Weiterbildung zu einer gesellschaftlich und volkswirtschaftlich bedeutenden Instanz auszubauen, deren Aufgabe es ist, die von der veränderten Arbeitswelt geforderten Qualifikationen bereitzustellen. Zudem betont dieser Ansatz die positiven Effekte der Weiterbildung für die berufliche Karriere des Individuums und seinen sozialen Aufstieg²⁴.

- *der Ansatz der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors*
Dieser in Anlehnung an das marxssche Theoriekonzept entstandene Ansatz bemüht sich nachzuweisen, dass die Weiterbildung ein rein zweckgerichtetes Mittel des kapitalistischen Systems sei zur störungsfreien Reproduktion des sich wandelnden Produktionsprozesses. So bezwecke die Weiterbildung nicht die Entwicklung individueller Qualifikationspotentiale im Sinne einer Ausdehnung beruflicher Kompetenzen (wie dies der bildungsökonomisch orientierte Ansatz postuliere), sondern bezwecke vornehmlich den Erhalt des Tauschwertes der Ware Arbeitskraft. Deshalb sei die persönlichkeitsrelevante Bedeutung der Bildung im Sinne eines Eigenwertes marginal. Bildung diene ausschliesslich der Wertsteigerung der Ware Arbeitskraft und entspreche deshalb einem institutionalisierten Bereich im Reproduktionsprozess der Gesellschaft.
- *der systemtheoretische bzw. funktional-strukturelle Ansatz*
Dieser Ansatz, der stark durch die Arbeiten von Niklas Luhmann determiniert ist, betrachtet die Weiterbildung als Teilsystem innerhalb des gesamten sozialen Systems - der Gesellschaft -, das in ständiger Interaktion mit den anderen Teilsystemen steht. Damit ist es möglich, die Weiterbildung in eine allgemeine Betrachtung miteinzubeziehen und so nicht nur funktionale Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu betrachten (wie dies beim bildungs- und politökonomischen Ansatz der Fall war), sondern Austauschbeziehungen zwischen Bildungssystem einerseits und den kulturellen, sozialen und politischen Teilsystemen andererseits. So können z.B. Fragen nach der sozio-politischen Bedeutung von Weiterbildung als Instrument zur Statusallokation oder nach dem Beitrag der Weiterbildung zum sozio-kulturellen Leben in der modernen Gesellschaft beantwortet werden, was bei den vorangegangenen Ansätzen aufgrund derer Monofunktionalität nicht möglich war. Dadurch wird die Weiterbildung nicht einfach gesellschaftlich-funktionalen Leistungsanforderungen unterworfen, sondern erhält eine gewisse Autonomie, womit sie auf den gesellschaftlichen Entwicklungsprozess einwirken kann. Ueber die Zeit be-

²⁴ vgl. zum sozialen Aufstieg ausführlich den statusallokativen Ansatz

trachtet, verstärken sich die Interaktionen mit dem Teilsystem Weiterbildung, da dieses zu einer zunehmend bedeutsameren Instanz gesellschaftlicher Reproduktion wird - dies die These dieses Ansatzes. Der folgende Exkurs über die universitäre Weiterbildung als Instrument zur Statusallokation soll eine Funktion des Weiterbildungssystems exemplarisch aufzeigen, die über die Betrachtung der Weiterbildung als Qualifikationsinstanz hinausgeht.

Exkurs: universitäre Weiterbildung als Instrument zur Statusallokation (der statusallokative Ansatz)

Betrachten wir die Weiterbildung in systemtheoretischer Perspektive unter statusallokativen Aspekten, so gilt für sie zunächst das gleiche wie für die alles umfassende Bildung: Beide nehmen die Selektion und Qualifizierung für höhere Positionen vor und wirken deshalb fundierend im Hinblick auf berufliche sowie legitimierend im Hinblick auf soziale Ungleichheit. Dabei kommt der Bildung die Aufgabe zu, das Problem der Akzeptanz einer ungleichen Positionsstruktur sowie einer ungleichen Partizipation am gesellschaftlichen Reichtum dadurch zu entschärfen, dass der allgemeine Zugang zu den Bildungsinstitutionen über das Prinzip der Chancengleichheit garantiert wird. Der Staat erfüllte das Prinzip der Chancengleichheit mit dem Aufbau von Bildungsinstitutionen und einem sozialstaatlich gewährleisteten, auf Unabhängigkeit von materiellen Ressourcen basierenden Zugang zur Bildung. Die Grenzen dieser Legitimitätsquelle sind allerdings absehbar: Die Öffnung des Bildungssystems führte zu einer Bildungsexpansion und zu einem rapiden Anstieg von Bildungsabschlüssen, die Ende der 60er Jahre selbst von der immer noch expandierenden Wirtschaft nicht mehr resorbiert werden konnten. Damit verlor der Bildungsabschluss an Wert sowie seine Garantiefunktion für den Zugang zu gehobenen beruflichen Positionen und liess die Bildung als Legitimitätsquelle für die ungleiche soziale Schichtung abschwächen. In diese Lücke sprang die Weiterbildung, womit eine Verschiebung in der statusallokativen Wirkung von allgemeiner Bildung zur Weiterbildung stattfand. M.a.W. heisst das, dass die Garantiefunktion für den Zugang zu gehobenen beruflichen Positionen nun an zertifizierte Weiterbildungsabschlüsse übergeht, was tendenziell das "Aufstocken" der erworbenen Bildung mit Weiterbildungsbausteinen bedeutet. Insofern kann die Herausbildung des Weiterbildungssystems als bedeutsames und eigenständiges Subsystem des gesamten Bildungssystems als eine funktionale Reaktion im Hinblick auf Entwicklungen im Bereich der Wirtschaft begriffen werden.

Neben den bisher vorgestellten bildungsökonomischen und systemtheoretischen Ansätzen, die sich auf der Makroebene bewegen und sich vor allem mit der Abstimmung von "Bildungsproduktion" und gesellschaftlichen "Bildungsbedürfnissen" beschäftigen, kann die markt- und institutio-

nenbezogene Sichtweise auch unter verhaltenstheoretischen Ansätzen thematisiert werden. Diese machen auf der Mikroebene den Lernprozess selbst, d.h. das unmittelbare Lehr- und Lern-Geschehen zum Gegenstand ihrer Reflexionsbemühungen. Beiden Ansätzen ist gemeinsam, dass sie die Weiterbildung im Rahmen des Gesellschaftssystems unter einer effektivitäts- und leistungsbezogenen Perspektive thematisieren. Die verhaltenstheoretischen Ansätze werden im folgenden nicht weiter vertieft, da es in dieser Studie zentral um die leistungsbezogene Reaktion des Bildungswesen auf veränderte gesellschaftliche Anforderungen geht und nicht um die leistungsbezogene Gestaltung von Weiterbildungsprozessen.

c. Die lebensweltbezogene Sichtweise

Im Gegensatz zur markt- und institutionenbezogenen Sichtweise, die die Weiterbildung aus den Anforderungen der Gesellschaft ableitet, bzw. zur personalen Sichtweise, die die Weiterbildung mit Wertideen begründet, nimmt die lebensweltbezogene Sichtweise die subjektorientierte Bildung zum Ausgangspunkt und betont die spezifische Bedeutung von Bildungsprozessen für die Bewältigung von alltäglichen, lebenspraktischen Problemen des Individuums. Die Lernenden bilden sich somit im Sinne der aktiven und deutenden, aber auch im Sinne der zweckorientierten Verarbeitung der Realität. Insofern hat die Weiterbildung unter dieser Sichtweise nicht mehr so sehr den Charakter einer belehrenden oder intervenierenden Instanz, sondern vielmehr den Charakter einer Instanz, die die lernenden Erwachsenen mit ihren konkreten alltäglichen Lebensbedingungen in den Mittelpunkt ihrer Aktivitäten stellt und Wissen vermittelt, das sich zur individuellen Bewältigung jeweiliger Alltagsprobleme eignet. Weiterbildung erscheint so als Selbstzweck und dient der Selbstverwirklichung und der Vermittlung sozialer Handlungskompetenz.

Nach Habermas lässt sich diese Wende in der Sichtweise der Funktion der Weiterbildung mit der, Mitte der 70er Jahre konstatierten Bedrohung der lebensweltlichen Grundlage durch die wachsenden Imperative des politischen und ökonomischen Systems deuten²⁵.

²⁵ vgl. Jürgen Habermas (1981)

4. Ausgewählte Forschungsfelder und -exkurse

In diesem anwendungsorientierten Teil geht es darum, zwei zentrale Forschungsfelder rund um das Thema Weiterbildung, die sich sowohl auf der Makro-, Meso- und Mikroebene bewegen, darzustellen und mittels denen das Profil der Weiterbildung erkenntnisleitend zu skizzieren. Konkret wird dabei an folgende zwei Forschungsfelder gedacht:

- Die Arbeitslandschaft und die Konsequenzen für Weiterbildung
- Forschung zur Akzeptanz der universitären Weiterbildung

a. Die sich verändernde Arbeitslandschaft und die Konsequenzen für die Weiterbildung

Ein ganz besonderer Faktor, der die Zusammenarbeit zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem stets aufs neueste herausfordert, ist der strukturelle Wandel in der Gesellschaft, verbunden vor allem mit dem Strukturwandel der Tätigkeitsanforderungen. Das Forschungsfeld, das sich damit und den daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Weiterbildung beschäftigt, ist sehr breit und kontrovers diskutiert. Es kann aus zwei verschiedenen Perspektiven angegangen werden:

- Aus der Perspektive des Arbeitsangebotes mit dem demographischen Wandel und der Veränderung des Bildungs- und Erwerbslebens
- Aus der Perspektive der Arbeitsnachfrage mit dem Wandel der Qualifikationsanforderungen

Dabei zeigt es sich, dass je nach Perspektive und Gewichtung andere Erkenntnisse auf der Suche nach dem Profil der Weiterbildung gefunden werden können.

α. Weiterbildung im Kontext von Demographie

Bereits in den 50er und 60er Jahren verbreitete sich die Annahme, dass Gesellschaften mit einem gut entwickelten Bildungssystem höhere Brutto-sozialprodukte oder Wirtschaftswachstumsraten aufweisen als andere. Deshalb wurden diverse Studien zur Bildungsplanung und -prognose entwickelt, um für die avisierte Wirtschaftswachstumshöhe den richtigen Bedarf an Arbeitskräften nach Wirtschaftszweigen, Berufen und Ausbildungsabschlüssen (insbesondere nach HochschulabsolventInnen) zu eruieren. Neben grundsätzlichem Zweifel an der Zuverlässigkeit dieser Studien wurde zuweilen auch bemängelt, dass sie das Bildungswesen allein in Beziehung zum Beschäftigungssystem stellen und es so ausschliesslich der Anpassung der beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten an die Anforderungen des wirtschaftlichen und technischen Wandels zu

dienen hätte. Zudem blieb die Elastizität des Beschäftigungssystems, also die Möglichkeit, für eine jeweilige Tätigkeit Arbeitskräfte mit anderen Qualifikationsvoraussetzungen einzusetzen, in diesen Bedarfsstudien unberücksichtigt.

Die demographischen Auswüchse der 60er Jahre werden in naher Zukunft zu einer verstärkten, aber noch nicht näher quantifizierbaren Nachfrage nach Umschulung und Weiterbildung führen, da diese Beschäftigten ihre Erstausbildung abgeschlossen haben und sich die strukturellen Veränderungen auch in Zukunft weiter verschärfen werden, was sicherlich einen Druck auf das Bildungssystem auslöst.

ß. Weiterbildung im Kontext des Wandels von Qualifikationsanforderungen

In der Wirtschaft wächst die Erkenntnis von der zunehmenden Bedeutung der Weiterbildung für den beruflichen Sozialisationsprozess, der bedingt sei durch den wirtschaftlichen, technologischen und sozialen Strukturwandel, der bewirkt, dass die im Rahmen der Berufsausbildung erworbenen Qualifikationen nicht für ein ganzes Berufsleben ausreichen. Auch in der Forschung widmen sich zahlreiche WissenschaftlerInnen dieser Argumentation, wobei insbesondere die Frage nach der Stärke des Zusammenhangs zwischen technischem Wandel und veränderten Qualifikationsanforderungen kontrovers diskutiert wird. Neue Technologien tauchen überall in der Arbeitswelt auf, sei dies via der elektronischen Steuerung von Produktionsprozessen, via der Informatisierung der Informations- und Kommunikationswege im Bürobereich, via der Technologisierung der medizinischen Interventionen oder via Biotechnologien. Im folgenden wollen wir die verschiedenen Positionen in der sozialwissenschaftlichen Forschung bezüglich den Auswirkungen neuer Technologien in der industriellen Arbeit auf die Tätigkeitsanforderungen einander gegenüberstellen und die Frage nach der Funktion der Weiterbildung aufwerfen.

In Anlehnung an Dostal verstehen wir unter neuen Technologien in der industriellen Arbeit die "Informationstechnik mit ihren zwei Ausprägungen Büro- und Kommunikationstechnik einerseits sowie der computergestützten Fertigungstechnik andererseits"²⁶. Dabei herrscht in der sozialwissenschaftlichen Forschung weitgehend Einigkeit darüber, dass "die Entwicklung industrieller Arbeit nicht, wie lange Zeit hindurch mehr oder minder selbstverständlich unterstellt, durch die Eigenlogik technischer Innovationen determiniert ist, die auf Anwendung drängen, sondern ebenso wie auch die Formen der Nutzung von Technik als Ergebnis betrieblicher Rationalisierungspolitiken und -massnahmen verstanden werden muss."²⁷ Dieser Konsens symbolisiert somit die endgültige Abkehr vom lange

²⁶ Dostal (1989), S. 194

²⁷ Klaus Düll/Burkhard Lutz (1989), S. 9

dominierenden Technikdeterminismus. Rationalisierungsmassnahmen sind ihrerseits in einem weiten Kontext zu betrachten, werden sie doch primär durch drei volkswirtschaftliche Determinanten hervorgerufen, nämlich durch strukturelle Marktveränderungen, verschärfte Konkurrenz und verschlechterte Bedingungen der Kapitalverwertung.

In der industriesoziologischen Forschung ist umstritten, ob mit der Einführung neuer Technologien ein steigender oder ein schrumpfender Qualifikationsbedarf verbunden ist. Während die VertreterInnen der "Qualifizierungsthese" der Ansicht sind, dass neue Technologien zu einer generellen Höherqualifizierung der Arbeitskräfte führen, versuchen die VertreterInnen der "Dequalifizierungsthese" zu beweisen, dass die neuen Technologien zu einer generellen Abwertung der bestehenden Qualifikationen und zu niedrigen Anforderungen führen. Einen Mittelweg schlagen die VertreterInnen der "Polarisierungsthese" ein, die der Meinung sind, dass die neuen Technologien für einen Teil der Arbeitskräfte zu höheren Anforderungen führen, während sich die restlichen Arbeitskräfte mit geringeren Anforderungen abfinden müssen. Welche These sich schlussendlich durchsetzt, hängt im wesentlichen von der technischen und organisatorischen Implementierung der neuen Technologien im Betrieb ab, für die es diverse Möglichkeiten gibt. Zudem gibt es branchenmässige und hierarchische Unterschiede. Wahrscheinlich ist nach Meinung von diversen führenden IndustriesoziologInnen²⁸ allerdings, dass eine abgeschwächte "Polarisierungsthese" zutrifft: Auf den betrieblichen Hierarchieebenen reichen die RationalisierungsgewinnerInnen - um den Begriff von Kern & Schumann zu gebrauchen - bis in die Facharbeit hinab, erfassen aber nicht alle von ihnen. Es bleibt ein nicht unbeträchtlicher Anteil von Restarbeiten, die an wenig qualifizierenden Arbeitsplätzen ausgeführt werden. Ein grosses Rationalisierungspotential wird in Zukunft vor allem auch in der Standardisierung und Automatisierung von Kopfarbeit, also bei den qualifizierten Angestelltentätigkeiten gesehen. Diese Entwicklung hat in den Konstruktionsbüros, den Entwicklungs- und Planungsabteilungen bereits begonnen und bringt neue Qualifikationsanforderungen hervor, insbesondere in der Richtung von systematisierenden, optimierenden und innovativen Denken²⁹. Beide Gruppen, d.h. sowohl die RationalisierungsgewinnerInnen wie die -verliererInnen, sehen sich qualitativ neuen Arbeitsanforderungen entgegen, die ihnen irgendwie vermittelt werden müssen. Diese Aufgabe übernimmt die berufliche Weiterbildung, die sich ihrerseits unterteilen lässt in betriebliche und ausserbetriebliche Weiterbildung, wobei letztere auch die universitäre Weiterbildung umfasst. Damit wird die enge Kopplung zwischen den institutionell sonst eigenständigen Sektoren der Bildung und der Beschäftigung wiederum deutlich: der "Bildungsausput" soll auf den gesellschaftlichen Arbeitskräftebedarf abgestimmt sein. Diese Entwicklung lässt einem somit nur schwer davon

²⁸ z.B. Horst Kern und Michael Schumann (1984)

²⁹ vgl. dazu ausführlich Peter Brödner (1986)

überzeugen, dass menschliche Arbeit nicht bloss als abgeleitete Grösse von Technologien behandelt wird!

Welche Herausforderungen ergeben sich aus dem technologisch intendierten Wandel der Qualifikationsanforderungen für die universitäre Weiterbildung? Besteht die Funktion der universitären Weiterbildung einfach in der Transformation neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse in betrieblich-berufliche Anwendungsbereiche zur Anpassung der beruflichen Qualifikationen auf den neuesten Erkenntnisstand oder soll die universitäre Weiterbildung den Entwicklungsprozess selber in die Hand nehmen und eine Antwort auf die Frage: "Was muss zukünftig gelernt werden?" suchen? Beide Aspekte, der reagierende und der agierende, verlangen die intellektuelle Durchdringung aller Prozesse und Abläufe in der Gesellschaft. Nur so ist es der universitären Weiterbildung möglich, im gesellschaftlichen Prozess aktiv etwas zu verändern und so ihrer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung bzw. ihrem gesellschaftlichen Auftrag gerecht zu werden. Dafür ist es allerdings, wie bereits angetönt, notwendig, dass sich die universitäre Weiterbildung allen wissenschaftlichen Gebieten annimmt, was bislang noch nicht der Fall ist.

Unter der Optik des reagierenden und agierenden Aspekts gibt es verschiedene Bereiche, wo ein Engagement der Hochschule nötig oder sinnvoll ist. Ich möchte sie hier - in Anlehnung an Karin Benz-Overhage³⁰ - wie folgt nennen: Berufsbezogene Weiterbildung, problemorientierte Weiterbildung und die innovativorientierte Weiterbildung.

- *Zur berufsbezogenen Weiterbildung*

Mit dem Einsatz der neuen Technologien sind insbesondere neue Denkweisen und -strukturen verbunden, die vermittelt werden müssen. Sie lassen sich charakterisieren als "langfristig verwertbare Qualifikationselemente, die Zugang zu unterschiedlichen beruflichen Funktionen bieten"³¹ und werden Schlüsselqualifikationen genannt. Als Beispiel kann der Konstrukteur aufgeführt werden, der beim Einsatz von CAD (Computer added design) neben der Logik des Konstruierens neu auch die Logik der EDV begreifen und beherrschen muss. Aufgabe der universitären Weiterbildung muss es nun sein, wissenschaftliches Methodenwissen zur Vermittlung der neuen Denkmuster und deren Inhalte zu erarbeiten und an "Multiplikatoren" des beruflichen Aus- und Weiterbildungssystem (AusbildnerInnen, LehrerInnen, WeiterbildnerInnen usw.) weiterzugeben, die dieses Wissen dann ihrerseits an die ArbeitnehmerInnen weitergeben.

³⁰ vgl. dazu ihren Artikel zum Thema Strukturwandel und Qualifikationsentwicklung: Aufgabenbereich für die Hochschulweiterbildung?; in: Jürgen Allesch/Dagmar Preiss (1983), S. 51ff.

³¹ aus Gerwin Dahm (1980), S. 28

- *Zur problemorientierten Weiterbildung*

Wie bereits früher angetönt, gibt es bei der Einführung der neuen Technologien im Produktionsprozess einen Gestaltungsspielraum, der durch die Flexibilität der Arbeits- und Produktionsorganisation gegeben ist. Es ist schlussendlich eine unternehmenspolitische Frage, ob dieser Gestaltungsspielraum in der Technikanwendung und -gestaltung ausgenützt wird oder nicht, wobei zur Beantwortung dieser Frage die Herrschaftssicherung, d.h. die tayloristisch geprägte Denkweise, und das Rationalitätsdenken eine zentrale Rolle spielen. Dabei könnte eine von Ingenieur- und Sozialwissenschaften interdisziplinär und praxisreflektiert entwickelte Weiterbildung im Gebiet von Technik und Arbeitsgestaltung sicher einen Beitrag leisten, damit sich Alternativen der Technikanwendung und -gestaltung, die die Qualität der Arbeitsbedingungen mitberücksichtigt und die Arbeitsorganisation nicht als unveränderbar vorgegeben betrachtet, durchsetzen.

- *Zur innovationsorientierten Weiterbildung*

Wenn die Hochschule sich als sozial gestaltende, agierende Kraft begreift, so ist es entsprechend ihrer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung ihre Aufgabe, den technologischen Wandel als Herausforderung zu begreifen, um eine interdisziplinäre, praxisorientierte Weiterbildung anzubieten, die Strategien aufzeigt zur Verquickung der Produktionseffizienz mit der sozialen Umwelt und der natürlichen Lebensgrundlage. Dies erfordert von allen Beteiligten Kreativität, Phantasie und soziale Verantwortung, aber auch neue Muster beruflicher und sozialer Kommunikation (z.B. interdisziplinäre Zusammenarbeit aller vom technologischen Wandel im Arbeits- und Produktionsprozess betroffener Gruppen)

b. Einflussfaktoren auf die Akzeptanz der universitären Weiterbildung und der Weiterbildungsmotivation

Wie beim statusallokativen Ansatz ausgeführt, übernimmt die Weiterbildung als Teil des Bildungssystems in zunehmendem Masse die Funktion der Legitimation von unterschiedlichen Berufspositionen und der ungleichen Teilnahme am gesellschaftlichen Reichtum. Dies gilt besonders auch für die universitäre Weiterbildung, die die Legitimation der in der Positionsstruktur am meisten privilegierten Personengruppe wahrzunehmen hat. Dass diese Funktion der universitären Weiterbildung zunehmendes Gewicht erhält, lässt sich quantitativ daran ablesen, dass der Zuwachs des Angebots und der Nachfrage im universitären Weiterbildungssektor stark ist. Jede schweizerische Universität und Hochschule verfügt mittlerweile über ein Weiterbildungsangebot, das kontinuierlich ausgebaut wird. Dieses quantitative Anwachsen der universitären Weiterbildung belegt allerdings noch nicht, dass sich das Weiterbildungsklima auf zu-

nehmende Akzeptanz gewandelt hat - eine Voraussetzung, die sie zur Wahrnehmung der Legitimationsfunktion allerdings benötigt. Einen breiten Rückhalt in der Gesellschaft findet die universitäre Weiterbildung allerdings nur, wenn es ihr gelingt, auf die Dauer sicherzustellen, dass der allgemeine Zugang zu den Weiterbildungsinstitutionen über das Prinzip der Chancengleichheit garantiert wird. Des weiteren ist es Aufgabe der Hochschulen, sich an der Wahrnehmung der diversen gruppenspezifischen Forderungen zu orientieren, um einen gesamtgesellschaftlichen Konsens in der Stossrichtung der universitären Weiterbildung herzustellen. Dies ist vor allem auch deshalb wichtig, weil die "Welt der Wissenschaften" heutzutage nicht mehr sakrosankt ist, die Wissenschaft also nicht mehr nur als fortschrittsgläubig glorifiziert wird, sondern zunehmend auch kritisch hinterfragt wird.

Die Frage nach den Einflussgrößen auf die Akzeptanz der universitären Weiterbildung muss deshalb zuerst einmal aus der Perspektive jener, die das Weiterbildungsangebot nutzen, angegangen werden. Dann aber auch aus der Perspektive der Hochschulen, deren Aufgabenfeld "neu" durch die Weiterbildung erweitert wird.

α.) Aus der Sicht der WeiterbildungsnachfragerInnen

Mit den veränderten Technologien im Produktions-, Prozess- und Verwaltungsbereich, die, wie oben ausgeführt, die Arbeitsplatzanforderungen wesentlich bestimmen, vollzieht sich auch nahezu zwangsläufig ein Wandel in der Arbeitseinstellung der Menschen. Waren im frühkapitalistischen Bergwerk Fleiss und höchste Arbeitsdisziplin völlig unerlässlich, erfordern dagegen die modernen Informationstechnologien kreative, verantwortungsbereite und zur Gruppenarbeit fähige Mitarbeiter voraus. Dieser Wertewandel in der Arbeit vollzieht sich natürlich nicht von einem Tag auf den anderen. Vielmehr mischen sich alte mit neuen Wertvorstellungen; gewisse Werte des arbeitsethischen Kompendiums verlieren ihren bisherigen hohen Wirkungsgrad und räumen anderen, modernen Wertvorstellungen den Vorrang ein. Wieder andere Werte scheinen ihren Inhalt zu ändern, ohne damit ihre Wirkung zu verlieren. Das Arbeitsethos erhält somit einen anderen Inhalt: Die Arbeit hat ihre Rolle als Selbstzweck weitgehend ausgespielt; ihre Aufgabe als Mittel zum Zweck tritt stärker hervor, und zwar nicht nur als Mittel zum Erwerb des unmittelbaren Lebensbedarfs, sondern auch als Instrument der Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung.

Dieser Entwicklung muss auch bei der Frage nach den Einflussgrößen auf die Akzeptanz der Weiterbildung aus der Sicht der WeiterbildungsnachfragerInnen, die ja meistens auch in einem Arbeitsprozess eingegliedert sind, Aufmerksamkeit geschenkt werden. Grundsätzlich ist nach Wegen zu suchen, die den sich wandelnden Anschauungen gerecht werden können. Für die Unternehmen ist dies durchaus eine nicht zu unter-

schätzende Herausforderung, gilt es doch, den Wünschen der einzelnen MitarbeiterInnen zu entsprechen und dennoch die Orientierung am Bedarf des Unternehmens nicht aus dem Auge zu verlieren.

Die Forschung trägt nun allerdings zutage, dass die von den Weiterbildungsmassnahmen direkt Betroffenen, nämlich die ArbeitnehmerInnen, bei der Gestaltung der Weiterbildungsprozesse weitgehend ausgeschlossen bleiben. Priorität geniessen die konjunkturellen und strukturellen Herausforderungen. So schreibt z.B. Alex Bolder: "Arbeitnehmerinteressen sind nicht richtungsweisend für Durchführung und Gestaltung von Weiterbildungsprozessen. Soweit sie zum Tragen kommen, geschieht dies als Nebeneffekt, der in der öffentlichen Darstellung durch die Betriebe um der Imagepflege willen in den Rang eines autonomen Zieles gehoben wird."³² Eine beschäftigungsorientierte Weiterbildung, die den Interessen der ArbeitnehmerInnen entgegenkommt, müsste nach Bolder auch folgende Aspekte beinhalten:³³

- das Interesse der ArbeitnehmerInnen an marktgängiger Zuschneidung des eigenen Qualifikationsprofils
- das Interesse der ArbeitnehmerInnen an der längerfristigen Verkaufbarkeit des so zugeschnittenen Arbeitsvermögens
- das Interesse der ArbeitnehmerInnen an ihrer Selbstverwirklichung bei der Arbeit im Arbeitsvollzug

Diese Aspekte machen deutlich, dass die Wahrnehmung der Verwertbarkeit der durch Weiterbildung erworbenen Qualifikationen wesentlich zur Weiterbildungsbereitschaft und -akzeptanz beiträgt. Sie zeigen aber auch auf, dass ein Bruch zwischen individuellem Bildungsanspruch und arbeitsmarktanpassender Qualifikation im Weiterbildungsprozess stets möglich ist und dass dieser Bruch die Akzeptanz der Weiterbildung aufs äusserste gefährdet. Die von Bolder geäusserten Aspekte scheinen mir auch in der universitären Weiterbildung zu fehlen, ist doch das Angebot an universitärer Weiterbildung primär einem unmittelbar wirtschaftlichen Nutzungswert und weniger einem breiteren Anwendungsbereich verbunden. Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass soziale Qualifikationen in der universitären Weiterbildung auf wenig Echo stossen.

Deutsche Studien³⁴ haben ergeben, dass grundsätzlich nicht von mangelnder Weiterbildungsbereitschaft und -akzeptanz gesprochen werden könne. Im grossen und ganzen sei die Bereitschaft zur Weiterbildung vorhanden - die Frage ist nur, unter welchen Bedingungen dies gesche-

³² Alex Bolder (1988), S. 93

³³ Ebenda, S. 93

³⁴vgl. z.Bsp. Berichtssystem Weiterbildung (1990) und Alex Bolder (1988)

hen soll. Des weiteren wurde festgestellt, dass das Ausmass der Weiterbildungsbereitschaft der ArbeitnehmerInnen stark abhängig ist.

- *vom Alter:* Jüngere Personen nehmen nicht nur häufiger an Weiterbildung teil, sondern wenden auch mehr Zeit für die Weiterbildung auf als ältere Personen. (linearer Zusammenhang)
- *von der Schulbildung:* Personen mit höheren Schulabschlüssen beteiligen sich häufiger an Weiterbildung als Personen mit niedrigen Schulabschlüssen (linearer Zusammenhang)
- *von der Berufsstatusgruppenzugehörigkeit:* Un- und angelernte Arbeiter beteiligen sich seltener an Weiterbildung als Facharbeiter. Am meisten Interesse an Weiterbildung zeigen mittlere und leitende Angestellte sowie BeamtInnen, zu denen insbesondere AkademikerInnen gehören.
- *vom Geschlecht:* Allgemein lässt sich feststellen, dass sich Frauen seltener an Weiterbildung beteiligen als Männer. Betrachten wir allerdings den Zusammenhang vom Geschlechter auf die Weiterbildungsbeteiligung unter Einbezug der Berufsausbildung, so gilt dieser lineare Zusammenhang nicht mehr. So lässt sich dann z.B. für die Personengruppe mit höherem beruflichen Abschluss feststellen, dass sich Frauen häufiger an Weiterbildung beteiligen als Männer.

β.) Aus der Sicht der Hochschule, der Anbieterin von universitärer Weiterbildung

Das Aufgabenfeld der Hochschulen wird durch das Angebot an universitärer Weiterbildung erweitert. Bund und Kantone haben deshalb für die Weiterbildung auf Hochschulstufe zusätzliche Finanzmittel einzusetzen, wenn Lehre, Forschung und Dienstleistungen unter der Uebernahme dieser zusätzlichen Aufgabe nicht leiden sollen. Subsidiär können diese Mittel natürlich auch über TeilnehmerInnengebühren erhoben werden.

Neben finanziellen Anreizen könnten auch die folgenden Aspekte HochschullehrerInnen und andere Hochschulangehörige zur Initiierung von Weiterbildungsveranstaltungen motivieren:

- Neue Umschreibung des Pflichtenheftes (z.B. Stundenmässige Entlastung im akademischen Lehrbetrieb bei Uebernahme von Weiterbildungsangeboten)
- Unterstützung und Beratung in didaktisch und organisatorischen Belangen bei der Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten

Des weiteren hängt die Akzeptanz der universitären Weiterbildung wohl auch davon ab, wie stark sich die Wissenschaft in ihrer Wissenschaftsfreiheit durch die Transformationsproblematik zwischen Wissenschaft und

Praxis eingeschränkt fühlt. Ueber diese Problematik wurde ja bereits in Kapitel 2.b. ausführlich geschrieben.

5. Zusammenfassung

Diese Studie hat die spannungsreiche Stellung der universitären Weiterbildung auf der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und ausseruniversitärer Praxis aufgezeichnet und durchleuchtet. Die Annäherung an diese besondere Stellung der universitären Weiterbildung geschah dadurch, dass das Angebot an universitärer Weiterbildung unter einem gesamtgesellschaftlichen Blickwinkel betrachtet und nicht einseitig die Interessen der Betriebe fokussiert wurden. Dieses methodische Vorgehen drängt sich deshalb auf, da die universitäre Weiterbildung im Rahmen eines sozial und politisch determinierten Netzwerkes ausgehandelt wird und deshalb nicht nur von betrieblichen, ausseruniversitären Kräften bestimmt ist.

Ein Blick auf das Angebot an universitärer Weiterbildung in der Schweiz lässt feststellen, dass dieses in neuester Zeit mit der staatlichen Weiterbildungsoffensive forciert wird. Die institutionalisierte Weiterbildung auf universitärer Ebene wurde bis anhin stark in bestimmten Disziplinen (Technologie, Medizin, Lehrer) gepflegt und eine allgemeine Systematisierung im gesamten Hochschulbereich ist erst in Anfängen vorhanden.

Universitäre Weiterbildung wird auf drei Arten angeboten, nämlich mittels dem Nachdiplomstudium, das das Wissensreservoir der Erstausbildung spezialisiert, dem Ergänzungsstudium, das die berufliche Erstausbildung erweitert und mittels der beruflichen Fortbildung, die die berufliche Erstausbildung aktualisiert.

Die erkenntnisleitenden Orientierungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung unterliegen einem steten Wandel und zwar sowohl was die Zielsetzungen, die Träger und die Adressaten betrifft. Von der Jahrhundertwende bis in die 50er Jahre war die personale Sichtweise wegleitend, die die Weiterbildung als Medium zur Integration von vorherrschenden Werten betrachtet. Seit Mitte der 70er Jahren ist die lebensweltliche und die bereits in den 60er Jahren einsetzende markt- und institutionsbezogene Sichtweise aktuell. Dabei begründet die markt- und institutionenbezogene Sichtweise die Notwendigkeit von Weiterbildung mit den Bildungsbedürfnissen der Arbeitswelt, die sich aufgrund von strukturellen Veränderungen ergeben und betont das starke Gewicht, das die Weiterbildung als Instrument zur Legitimation von Positionsunterschieden in der Gesellschaft hat. Die lebensweltliche Sichtweise betont darüber hinaus eher die spezifische Bedeutung von Bildungsprozessen für die Bewältigung von alltäglichen, lebenspraktischen Problemen des Individuums.

Bei der Darstellung von Forschungsfeldern rund um das Thema Weiterbildung kann festgestellt werden, dass Fragen rund um die sich verändernde Arbeitslandschaft und Fragen rund um die Weiterbildungsmotivation und -akzeptanz zentral sind.

6. Literaturverzeichnis

- Jürgen Allesch/Dagmar Preiss (1983): Struktureller Wandel und wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen; Berlin: TUB
- Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) (1990) (Hrsg.): Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung für die neunziger Jahre. Gesellschaftliche Herausforderungen und bildungspolitische Rahmenüberlegungen; Beitrag des AUE Nr. 23; Hannover
- Alex Bolder (1988): Qualifizierungsoffensive - eine kritische Bestandsaufnahme von Ereignissen der Weiterbildungsforschung; in: Zeitschrift für Pädagogik, 23. Beiheft, Basel: Weinheim
- Botschaft über Sofortmassnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung sowie zur Förderung neuer Technologien im Fertigungsbereich (CIM); Bern: EDMZ
- Peter Brödner (1986): Fabrik 2000. Alternative Entwicklungspfade in die Zukunft der Fabrik; Berlin: Sigma
- Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW) (1989) (Hrsg.): Die Analyse von Weiterbildungsdaten, Beiheft Nr. 41; Bern
- Bundesamt für Statistik (Corinne Dolder-Zeller) (1989): "Weiterbildung" in empirischen Untersuchungen. Eine Darstellung von Konzepten und Ergebnissen; herausgegeben vom Bundesamt für Statistik, Amtliche Statistik der Schweiz, Nr. 226
- Bundesamt für Statistik (Silvia Grossenbacher) (1990): Der Weiterbildungsbereich. Entwicklung, Strukturen, Forschungsstand; Amtliche Statistik der Schweiz, Nr. 292; Bern: BfS
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1989) (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildungs in sieben westlichen Industrieländern, Studien Bildung-Wissenschaft Nr. 81; Bad Honnef: Bock Verlag
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1990) (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht, Studien Bildung-Wissenschaft Nr. 89; Bad Honnef: Bock Verlag
- Gerwin Dahm/Rolf Gerhard/Gernot Grässner/Albert Kommer/Volker Preuss (1980) (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung, München: Kösel Verlag

-
- Bernd Dewe/Günter Frank/Wolfgang Hüge (1988): Theorien der Erwachsenenbildung, Ein Handbuch; München: Max Huber Verlag
- Joachim Dikau (1982): Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen; Bad Honnef: K.H. Bock Verlag
- Günther Dohmen (1989): Neue Herausforderungen an Wissenschaft und Weiterbildung; in: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE), Nr. 23
- Klaus Düll/Burkhard Lutz (1989) (Hrsg.): Technikentwicklung und Arbeitsteilung im internationalen Vergleich. Fünf Ansätze zur Zukunft industrieller Arbeit; Frankfurt a.M./New York: Campus
- Dietrich Goldschmidt (1991): Idealtypische Charakterisierung sieben westlicher Hochschulsysteme; in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), 11. Jg., Heft 1, S. 3-17
- Jürgen Habermas (1981): Theorie des kommunikativen Handelns; Frankfurt/Main
- François Hainard/Hans-Peter Meier-Dallach/Karl Weber (1990): Innovation von Unternehmen und ihr räumlich-kultureller Kontext; herausgegeben vom Schweizerischen Wissenschaftsrat, Bern
- Ludwig Huber (1983) (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule; Stuttgart: Klett-Cotta
- Burckhard Kaddatz (1983): Kooperation von Wissenschaft und Praxis durch Vermittlung von Forschung und Weiterbildung; in: Wolfram Elsner/Siegfried Katterle (1983) (Hrsg.): Wirtschaftsstrukturen, neue Technologien und Arbeitsmarkt; Köln: Bund Verlag
- Horst Kern/Michael Schumann (1984): Das Ende der Arbeitsteilung?; München: Beck
- Kommission für Weiterbildung der Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals (1988): Zukunftsorientierte Weiterbildung - Weiterbildungsorientierte Zukunft; Wien
- Wolfgang Krüger (1984): Wissenschaftliche Weiterbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung; Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt

Reinhard Kuhlmann/Siegfried Leittretter/Dieter Otulakowski (1982): Hochschule und Weiterbildung aus gewerkschaftlicher Sicht; in: Reinhard Kuhlmann/Siegfried Leittretter/Erhard Lenk/Dieter Otulakowski (1982) (Hrsg.): Hochschule und Weiterbildung, Bestandsaufnahme, Entwicklungen und Zielvorstellungen aus gewerkschaftlicher Sicht; Köln: Bund Verlag

Daniel Künzle/Dominik Büchel (1989): Weiterbildung als Strategie für Region und Betrieb; Zürich: ORL-Bericht 77

Werner Lenz (1982): Grundbegriffe der Weiterbildung; Stuttgart: Kohlhammer

Simon Moser (1973): Hochschul- und Wissenschaftsplanung zwischen Technologie und Ideologie; in: Hans Lenk (1973) (Hrsg.): Technologie als Ideologie - sozialphilosophische Beiträge zu einem politischen Dilemma; Stuttgart: Kohlhammer

Henning Schierholz (1989) (Hrsg.): Weiterbildung - Auf der Suche nach einem neuen Profil?, Dokumentation einer Tagung der evangelischen Akademie Loccum; Loccum: Kirchliche Verwaltungsstelle Loccum

Enno Schmitz/Hans Tietgens (1984) (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11: Erwachsenenbildung; Stuttgart: Klett-Cotta

Klaus Schubert (1991): Politikfeldanalyse; Opladen: Leske+Budrich

Schweizerische Hochschulkonferenz (Hrsg.) (1987): Schweizerische Hochschulplanung 1988-1991, Spezialstudie Weiterbildung; Bern

Schweizerischer Wissenschaftsrat (1989): Kultur und Technologie. Ausgewählte Forschungsfelder, Schlussbericht der Arbeitsgruppe, Bern

Schweizerischer Wissenschaftsrat (1988): Probleme von Wirtschaft und Gesellschaft um die Jahrtausendwende, Ergebnis einer Expertenbefragung, IPSO Sozial- und Umfrageforschung; Bern

Adam Smith (1974): Der Wohlstand der Nationen; München: dtv

Gerhard Strunk (1988): Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozess gesellschaftlichen Umbaus; Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Karl Weber (1989): Forschungspolitische Früherkennung, Instrument und Akteur der Forschungspolitik, Sonderdruck aus: Schweizerisches Jahrbuch für politische Wissenschaft 29/1989; Bern: Paul Haupt Verlag

Johannes Weinberg (1990): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung; Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

UNESCO/Paul Lengrand (1970): Introduction à l'éducation permanente; Paris

Ansgar Weymann (1987) (Hrsg.): Bildung und Beschäftigung, Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels; Göttingen: Otto Schwarz & Co. Verlag