

Hochschule und Weiterbildung in der Diskussion

**Workshop
anlässlich des neunten nationalen
Kongresses der Schweizerischen
Gesellschaft für Soziologie
(3. - 5. Oktober 1991)**

Arbeitsbericht 2

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, Leiter Koordinationsstelle für Weiterbildung

Bisher sind folgende Arbeitsberichte erschienen:

1	Koordinationsstelle für Weiterbildung	Jahresdokumentation 1992	1992	gratis
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	14.00
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 (Herausgeber)	Computergestützte kooperative Arbeit (Dokumentation der gleichnamigen Weiterbildungsveranstaltung)	1993	14.00

Die Arbeitsberichte können bezogen werden bei der Koordinationsstelle für Weiterbildung, Postfach 484, 3000 Bern 25
Telefon 031 / 65 39 28, ab 25.9.1993: 031 / 631 39 28

Hochschule und Weiterbildung in der Diskussion

Workshop anlässlich des neunten
nationalen Kongresses der
schweizerischen Gesellschaft für
Soziologie (3. - 5. Oktober 1991)

Arbeitsbericht 2

© 1992 by

Universität Bern

Koordinationsstelle für Weiterbildung

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

Inhaltsverzeichnis

		Seite
Doris Aebi	Vorbemerkungen	1
<i>Block 1</i>		
François Dällenbach:	Impossibilité et nécessité de faire de la recherche sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur	2 - 12
Jakob Locher:	Europäisierung des schweizerischen Hochschulwesens ?	13 - 18
Karl Weber:	Strategien in der Weiterbildung	19 - 27
Urs Kiener:	Weiterbildung - wonach und wozu? Bemerkungen zur derzeitigen Diskussion und ihren blinden Flecken	28 - 35
Doris Aebi:	Universitäre Weiterbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis	36 - 43
<i>Block 2</i>		
Per Bergamin:	Wissenschaftliche Weiterbildung aus der Perspektive einer peripheren Region am Beispiel des deutschsprachigen Kantonsteils des Wallis	44 - 50
Kurt Grünwald:	Fernstudium - Möglichkeiten in der Schweiz aus der Sicht eines peripheren Nichthochschulkantons	51 - 57
<i>Block 3</i>		
Daniel Künzle / Sergio Bellucci:	Weiterbildungsbedürfnisse der ETH-Absolventinnen und -Absolventen	58 - 66
Hansjürg Schaufelberger / Christoph Grichting:	Evaluation: Alibi oder Grundlage für Innovationen? Aus der Werkstatt der Evaluationsforschung im Bereich medizinische Ausbildung	67 - 72

Vorbemerkungen

Die internationale Wissenschafts- und Hochschullandschaft dynamisiert sich sowohl im europäischen Raum als auch weltweit. Stichworte um diesen Wandel zu beschreiben sind einfach zu finden: So ist zunächst die europäische Tendenz nach gegenseitiger Anerkennung des Studienangebotes und der Diplome dann aber auch die Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Bildung und Arbeit angesichts der durch Wirtschaft und Technik ausgelösten Veränderungen in Produktion und Dienstleistungen, wodurch insbesondere die Weiterbildung als Aufgabenfeld der Bildungsinstitutionen zunehmendes Gewicht erhält.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich der Wissensstandort Schweiz verändert und welches die vorherrschenden Reaktionsmuster sind. Diese Fragestellungen werden im vorliegenden Sammelband anhand von drei konkreten Schwerpunkten angegangen. So wird zunächst der Fokus auf die Frage nach der Europäisierung des schweizerischen Hochschulwesens gerichtet, um danach relativ ausführlich auf die Rolle der universitären Weiterbildung und zuletzt auf die Problematik der Evaluation im Weiterbildungsbereich einzugehen.

Dieser Sammelband ist das Ergebnis von acht Einzelreferaten, die anlässlich des neunten nationalen Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, der in Neuenburg vom 3. bis 5. Oktober 1991 stattfand, in der Arbeitsgruppe Hochschul- und Wissenschaftssoziologie präsentiert wurden. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe arbeiten in verschiedenen Gebieten der Hochschulpolitik, so dass dadurch auch die Fragestellungen aus verschiedenen Feldern beleuchtet werden können.

Impossibilité et nécessité de faire de la recherche sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur ¹⁾

Jean-François Dällenbach, secrétaire au Conseil suisse de la science.

Lorsqu'on est placé devant la redoutable tâche d'exposer les problèmes que posent la recherche sur le fonctionnement universitaire à un ensemble de sociologues, sans faire soi-même partie de cette noble corporation, on éprouve le besoin de mettre du piment à son discours par un titre un peu provoquant. Bien sûr, il n'est ni impossible, ni absolument nécessaire de faire de la recherche sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur: si c'était vraiment impossible, cela ne vaudrait pas la peine d'en parler, parce qu'on s'en serait aperçu depuis longtemps; si c'était indispensable, on en ferait depuis longtemps et il ne vaudrait pas la peine d'en parler non plus.

En fait, il est difficile, surtout dans notre pays, de faire de la recherche sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur: les obstacles (de tout ordre, nous y reviendrons) sont nombreux et, comme il ne faut pas s'y arrêter, on risque fort de s'y faire quelques cheveux blancs. Bien sûr toujours, on peut raisonnablement estimer qu'il y a des choses plus importantes à faire sur notre fichue plante que d'essayer de voir comment fonctionnent nos universités.

Cela dit, il y a incontestablement - en plus de la tentation des jeux de mots et des méthodes tétalogiques que connaissent bien certains sociologues - un côté quadrature du cercle entre les grandes difficultés que pose une telle recherche et le fait qu'une telle recherche apparaît comme indispensable.

¹Cet article est un "remake" passablement remanié d'un exposé tenu à Soleure, en novembre 1989, lors du Congrès de la Société suisse de recherche en éducation. Il a été réactualisé et réadapté, compte notamment tenu de la recherche réalisée sous la supervision de l'auteur par M.-C. Caloz-Tschopp pour le Conseil suisse de la science et visant à examiner les institutions existantes - hors de nos frontières - sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur et à connaître l'opinion de diverses institutions et personnalités helvétiques en la matière.

La vertu d'une double affirmation d'impossibilité et de nécessité réside peut-être dans la bonne vieille dialectique qui nous permettra - espérons-le... - de lever quelques obstacles et de pratiquer un peu mieux et un peu plus une telle recherche.

Deux remarques encore: ne confondons pas le discours sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur (qui est incontestablement bien développé, lui...) de la recherche sur cet enseignement. Sans vouloir entrer sur un terrain épistémologique terriblement glissant, disons que le chercheur pratique une volonté de recherche de faits, de caractère systématique dans ses démarches, de la même manière que tout chercheur. Tout se voulant scientifique, il sera bien sûr scientifique. Mais comme il est difficile, ici comme ailleurs, de séparer le bon grain de l'ivraie, il me semblerait plus raisonnable d'évoquer plus modestement le caractère sérieux de ses démarches.

Enfin, mes propos s'appuient sur une expérience déjà longue de responsable, au Secrétariat du Conseil suisse de la science, des affaires universitaires et d'une grande quantité d'études sur toutes sortes de thèmes (fonction de service des universités, durée des études, processus de doctorat, liens entre formation et emploi tout spécialement en sciences sociales, interdisciplinarité, etc. etc.)². Il est possible que cette insertion institutionnelle et politique biaise quelque peu mes propos. Mais je n'en suis pas sûr...

Didactiquement, il est préférable d'évoquer d'abord l'impossibilité pour terminer ensuite par la nécessité: la démarche inverse pourrait laisser une impression générale de découragement qui n'est surtout pas souhaitable actuellement.

I. De l'impossibilité (ou des grandes difficultés) de faire (etc.)

Tout Lausannois ou toute personne ayant un jour traversé le Grand-Pont aura remarqué que les monuments scientifiques dépassent largement (en hauteur, s'entend) les monuments spirituels. La Cathédrale de Lausanne

² Ces différents projets ont en règle générale fait l'objets de publication sous des formes diverses.

est bien petite devant l'énorme silhouette du Centre hospitalier universitaire vaudois. Et il n'est guère difficile de trouver d'autres exemples semblables de l'importance physique ou symbolique de la science dans le monde actuel.

Qu'on le veuille ou non, la science et l'université possèdent un pouvoir considérable dans notre société. Citons Paul Ricoeur:

"(...) (L'université) a la charge de milliers d'individus dont elle assure la carrière et le rang, elle est identifiée avec la société, voire avec le gouvernement; elle est inextricablement mêlée aux programmes de l'industrie, de l'armée et du pouvoir politique; bon gré mal gré, l'université est attirée dans l'espoir de gravitation du pouvoir."³⁾

Ajoutons quelques éléments plus contemporains à ces considérations qui datent d'une trentaine d'années: longtemps, il y avait une espèce d'incompatibilité entre rôle scientifique et rôle politique, reprenant en quelque sorte les hiérarchies platoniciennes entre philosophes et commerçants. La science était noble et pure, la politique salissait. Le paysage helvétique (mais ce ne doit pas être le seul) montre, à mon avis, une évolution intéressante: la science devient un tremplin important des hautes carrières politiques et l'on dirait que certains recteurs aboutissent quasi inéluctablement aux chambres fédérales ou ailleurs.

Notre étude sur la fonction de service des universités⁴⁾ montre le poids énorme des expertises que le monde scientifique réalise sur quantité de sujets pas forcément scientifiques et pas forcément dans les compétences de celui ou celle qui les rédige. L'écho de certains professeurs prenant quasi simultanément position sur le même sujet de façon opposée et selon l'origine de la demande nous est parvenu aux oreilles. Sur des sujets variés, les batailles à coup d'expertises contradictoires fleurissent devant nos tribunaux sous le regard parfois perplexe de la justice et du citoyen... Pour que quelque chose soit pris au sérieux, le sceau de la "scientificité" (sous forme d'en-tête universitaire de préférence) doit, comme le furet, passer par là. - Rappelons aussi que le corps professoral universitaire est le deuxième pourvoyeur (après l'administration fédérale) de membres pour l'ensemble des commissions fédérales.

³ RICOEUR, P. Préface de DREZE, J., DEBELLE, J. **Les conceptions de l'Université**. Paris, Editions universitaires, 1968.

⁴ DAELLENBACH, J.-F., FIALA, E., HAGEMANN, S. **Un territoire mal connu: la fonction de service des universités**. Berne, Conseil suisse de la science, 1986.

Différentes institutions, telle l'Eglise, la Famille, la Nation ont fortement perdu en importance. La Science (le constat n'a rien d'original) a pris le relais. Il n'est guère audacieux de penser que la Science joue dans le monde contemporain le rôle d'instance suprême capable de Vérité(s). Ce qui, soit dit en passant, constitue un intéressant retour de manivelle par rapport à l'époque, pas si lointaine, où science et religion s'opposaient. La question n'est pas de choisir entre Vérité révélée ou Vérité scientifique: c'est un simple constat.

Remarquons encore que certaines cérémonies universitaires telles que les soutenances de thèse témoignent admirablement pour l'ethnologue ou pour l'observateur même naïf de rituels d'admission pas forcément basés sur des critères scientifiques: l'accession au niveau le plus élevé ne peut, comme un examen ordinaire, s'appuyer sur une compétence supérieure de celui qui juge puisque celui qui est jugé accède à ce même niveau...⁵⁾

Dès lors, faire de la recherche sur le fonctionnement de la science et des universités revient à mettre les doigts, à ses risques et périls, dans une machine très puissante. Le risque d'une telle démarche est dès lors de contredire, de montrer les faiblesses, en bref, de mettre en question un élément clé de notre société. Un peu comme si Guillaume de Baskerville s'amusa à lancer un programme de recherche sur le fonctionnement de la Sainte Inquisition...⁶⁾ Au delà de la Science, une telle démarche est probablement ressentie par d'aucun comme susceptible de remettre indirectement en cause l'ensemble d'une société qui s'appuie sur un tel système.

Il n'est dès lors pas étonnant que la simple idée de faire de la recherche sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur provoque des réactions épidermiques chez certains représentants des institutions scientifiques. Ainsi, le Secrétariat du Fonds national suisse de la recherche scientifique répondait récemment à Mme M.-C. Caloz-Tschopp, chargée par le Secrétariat du Conseil de la science de "tâter le terrain" à ce sujet:

"Nous estimons superfétatoires de nouvelles recherches sur le fonctionnement des hautes écoles. Dans nos contacts quotidiens avec les responsables des universités et hautes écoles, ainsi qu'à la lecture des

⁵ Voir notamment SCHULTE-TENCKHOFF, I., DAELLENBACH, J.-F. **Les procédures de doctorat en Suisse**. Berne, Infos de politique scientifique, 1988.

⁶ ECO, U. **Le Nom de la Rose ...** (pour ceux qui ne l'ont pas reconnu)

documents qu'ils produisent, nous constatons que la réflexion sur les hautes écoles et leur fonctionnement est permanente à leur niveau respectif. Les organes de décision et de gestion des universités et hautes écoles, les rectorats, les présidences et leurs états-majors, la Conférence des directeurs de l'instruction publique, le Conférence des recteurs, la Conférence universitaire suisse et sa Commission de planification, les administrations cantonales et fédérale, tous et toutes exécutent en permanence un travail remarquable dont nous estimons qu'il ne peut être remplacé ou sous-tendu par des études externes.

Il va de soi que, conformément aux statuts et règlements du Fonds national, toute demande de subside de recherche portant sur la problématique qui vous intéresse sera examinée par le Conseil de la recherche selon les mêmes critères de qualité que ceux appliqués aux autres projets soumis."⁷⁾

On constate que l'activité de recherche, dont la science est dépositaire, peut donc s'exercer sur n'importe quoi sauf sur l'université elle-même et que, dans ce cas, la seule réflexion suffit. Un tel propos rappelle singulièrement l'idée de Vérité révélée mentionnée plus haut.

Une autre réaction, moins catégorique mais plus fréquente, consiste à rejeter une telle démarche sous prétexte de "nombrilisme": la démarche est vue comme égoïste, centrée sur soi-même⁷⁾. En fait, cette réaction signifie qu'on ne peut imaginer que d'autres personnes que les membres de l'Université eux-mêmes se penchent sur leur propre fonctionnement. Le sommet est donc là, et pas ailleurs. CQFD, comme dirait le mathématicien de service! D'ailleurs, pour reprendre une formule célèbre, la science n'est-elle pas une affaire suffisamment sérieuse pour ne pas être laissée aux seuls scientifiques?

Une douzaine d'années de travail au Secrétariat du Conseil de la science témoigne abondamment de cette problématique: citons - parmi une grande majorité d'expériences positives - ces quelques professeurs agacés par nos questions, ce philosophe gêné par une démarche empirique ressentie comme pouvant remettre en cause les fruits de sa réflexion. Le secrétaire est souvent confronté à des arguments de type éminemment hiérarchique: un énoncé de type "la durée des études ne s'est pas allongée dans notre

⁷⁾CALOZ-TSCHOPP, M.-C. L'Université: un objet, un terrain de recherches? Berne, Infos de politique scientifique, 1990. - Les auteurs de la lettre complètent ces propos par une précision: leurs propos n'engagent pas l'institution proprement dite, ainsi que par un conseil: lire BOURDIEU, P. Homo Academicus...

pays", prononcée par un secrétaire et appuyée sur un gros travail de recherche et des statistiques sûres, est parfois suivi d'un constat inverse de la part d'une personne hiérarchiquement plus haut placée, comme si le fait était purement et simplement nié.

Autre problème de hiérarchie: la recherche sur le fonctionnement du système éducatif est le propre des sciences sociales. Or, on sait que ces (petites) dernières ne jouissent pas du même prestige que d'autres disciplines plus "lourdes" ou plus anciennes (il en est des tours d'ivoire comme des autres maisons: certaines n'ont pas d'ascenseur...). Et, de plus, j'ai un jour émis le constat⁸⁾ que le Conseil de la science était composé de 24 psychologues et sociologues, mais d'un seul physicien, d'un seul chimiste, d'un seul informaticien puisque ces derniers se sentent compétents quand la discussion porte sur les sciences sociales, et alors que seul le physicien se prononcera sur la physique, etc. Dès lors, un énoncé portant sur le fonctionnement universitaire a d'autant plus de difficultés à passer la rampe qu'il est produit par les sciences sociales.

A cela s'ajoute le fait, propre à la Suisse, que le statut du professeur universitaire y est incontestablement un des plus élevés du monde occidental. La simple évocation des salaires pratiqués dans certaines universités de Suisse (même compte tenu du coût de la vie) suscite l'envie, voire des réactions d'étonnement lorsqu'ils sont évoqués dans des réunions internationales.

Un obstacle non négligeable de la recherche sur le fonctionnement universitaire ou scientifique est lié à la structure fédéraliste de notre pays. L'intrusion d'un "fonctionnaire fédéral" provoque encore, dans les universités comme ailleurs, des réactions allergiques à "ces Messieurs de Berne". Inversement, le caractère purement cantonal d'une telle recherche, à l'heure de la coordination, de la mobilité et de l'Europe, condamnerait cette recherche à des considérations partielles à notre avis insuffisantes.

D'ailleurs, le problème du financement et de la responsabilité d'une telle recherche pose, ici comme ailleurs, le problème de l'autonomie des chercheurs. Une trop grande proximité du monde politique n'est guère souhaitable; une trop grande proximité du seul monde universitaire n'est guère souhaitable non plus: le citoyen payeur d'impôts, les employeurs

⁸⁾DAELLENBACH, J.-F. Un psychologue dans l'administration fédérale. In Bulletin suisse des psychologues, juillet 1985.

potentiels (dont les administrations qui “consomment” la moitié environ des diplômés universitaires) disposent à notre avis d'un droit de regard sur le monde universitaire.

Enfin, évoquons les obstacles méthodologiques, voire épistémologiques d'une activité de recherche dans ce domaine. Le problème méthodologique demande une attention d'autant plus soutenue que la tendance à ne jamais contester une recherche sur le fond ou sur ses principes se transforme en critiques méthodologiques. A nouveau, le problème hiérarchique transparaît: on peut contester sur le fond la recherche de quelqu'un que l'on considère comme un pair; dès lors, et c'est d'autant plus facile que les membres de l'université ont l'habitude de ce genre d'exercices, on transformera souvent des objections de fond (par exemple sur l'opportunité d'une recherche) en remarques méthodologiques. Et comme toute recherche est, par nature, toujours critiquable de ce point de vue, on voit, vulgairement dit, “que l'on n'est pas sorti de l'auberge...”.

En fait, les moyens du chercheurs sont d'autant plus limités, dans ce domaine, que ses moyens financiers sont faibles. Le chercheur est donc contraint de jongler avec la réalité et de procéder à divers choix (par exemple dans l'échantillonnage des personnes interrogées) qui laissent et laisseront toujours planer un doute sur la validité des résultats.

Un problème classique dans ce domaine est celui de l'opinion des étudiants sur tel ou tel problème. Comment saisir cette opinion? Les quelques organisations d'étudiants existantes sont - on peut le supposer - peu représentatives. Comme le reste de la population universitaire, ils sont répartis en diverses catégories (disciplines, universités, niveau d'études, sans parler des variables socio-économiques).

Le manque de données statistiques constitue également un gros obstacle. Sait-on par exemple que seule l'Université de Genève dispose d'un embryon de statistique socio-économique sur l'ensemble de ses étudiants? Le bricolage (par exemple en matière de taux d'encadrements, de drop out, d'études longitudinales...) est souvent indispensable et la critique d'autant plus aisée.

Ici comme ailleurs, comme le disait un méthodologiste anglo-saxon, il faut essayer “de faire de son mieux sur une base purement locale”. La structure fédéraliste de notre pays n'est d'ailleurs pas indifférente à cette situation. Les problèmes épistémologiques sont évidemment considérables, mais ils ne sont pas forcément pires que dans l'ensemble des sciences sociales. Mais on constatera hélas que la distance entre le discours et le résultat d'une

recherche empirique tout ce qu'il y a de sérieuse n'est pas toujours très grande, avec le constat triste, mais en un sens réconfortant, que l'activité scientifique ne se distingue pas toujours des autres activités humaines.

II. De la nécessité, de la "désirabilité" et de la "faisabilité" de la recherche

La grande majorité des pays du monde occidental et, plus précisément nos voisins disposent tous d'institutions de recherche sur le fonctionnement universitaire et scientifique, et le Secrétariat du Conseil suisse de la science, en collaboration avec le Fonds national suisse de la recherche scientifique a même commandité une étude sur notre pays à l'une d'entre elles⁹. On ne voit pas par quel miracle une telle activité ne serait pas possible chez nous alors qu'elle l'est ailleurs.

De même, on constate que l'activité de recherche est intense sur tous les niveaux du système éducatif: les services de recherche pédagogique existent quasiment partout et fonctionnent en règle générale à la satisfaction de tous. Seul niveau, quasiment inexploré: le niveau universitaire. Là aussi, on ne voit pas en quoi - mises à part nos réflexions sur la fonction de la science dans notre société - une telle exception serait justifiée. Chacun sait que la perfection n'est pas de ce monde: elle n'est pas non plus le propre de l'université. Un programme national sur l'Efficiencé des systèmes de formation aura été lancé quand ces lignes paraîtront: l'Université, partie intégrante du système de formation, pourrait saisir une telle occasion pour étudier ses mécanismes et se doter de la meilleure efficacité possible.

En fait, plutôt que de voir dans une telle entreprise un risque de dénigrement de l'activité scientifique et de tout ce qu'elle justifie (ou de tout ce qui la justifie), ne serait-il pas plus sage et plus raisonnable d'y voir un moyen d'améliorer ce qui existe: l'activité scientifique, la formation des étudiants sont perfectibles et la recherche sur cette problématique peut contribuer, à

⁹ L'allusion porte sur différents travaux réalisés sur la Suisse par le centre de recherches de l'Université de Bielefeld (D) pour le Conseil de la science et le Fonds national, travaux qui portent sur l'analyse de l'activité scientifique au moyen des indicateurs scientifiques (analyses de co-citations sur la base des banques de données disponibles). Ils sont publiés dans Politique de la science (suppléments).

peu de frais, à améliorer ce qui peut l'être, à aider les personnes qui s'en occupent à mieux remplir leurs tâches.

Le monde universitaire est en profonde mutation: ses préoccupations, ses publics, ses modes de travail, sa portée géographique et politique changent. La réflexion sur les fonctions universitaires doit se doter d'instruments d'appui indispensables à un passage aussi complexe.

Le privilège comme le prestige universitaire sont immenses. Un contrôle raisonné (en grande partie par les intéressés eux-mêmes) est à notre avis bien moins nuisible que l'absence de contrôle: reprenons ici une vieille citation qui n'a pas forcément perdu son actualité, et qui émane d'un ancien Ministre de l'éducation du Royaume-Uni, Lord Bowden:

“Dans un certain sens, on peut comparer les gigantesques machines de Genève (CERN, NdR) et de Brookhaven à la Basilique Saint-Pierre de Rome. L'une et l'autre représentent le plus grand triomphe de leur époque. L'une et l'autre ont été construites comme un symbole flamboyant, pour des raisons dont on peut honnêtement dire qu'elles étaient d'ordre spirituel plutôt que matériel. Ni l'un ni l'autre n'ont la moindre utilité au sens le plus strict du terme, mais la société serait infiniment plus pauvre si elles n'existaient pas. Les générations futures jugeront-elles bon de comparer M. John Adams, l'architecte du CERN, à Michel-Ange? On a vu des choses plus étranges. Les physiciens devraient se rappeler que Saint-Pierre a été érigé à la fin de l'ère de la foi, que sa construction a coûté si cher qu'elle a mené l'Eglise au bord de la ruine, provoquant ainsi la colère de Luther et la naissance des églises réformées”.¹⁰⁾

Les problèmes de statut de ceux - ou des institutions qui les regroupent hors de nos frontières - qui étudient le fonctionnement universitaire sont certes complexes, mais non insolubles. Mêmes réflexions sur les obstacles de notre système fédéraliste: notre pays a finalement résolu bien des problèmes plus complexes et a trouvé des moyens de coordonner ce qui peut l'être en dépit des frontières cantonales, linguistiques et culturelles. Pourquoi ne pas imaginer, par exemple, une structure de coordination proposant des projets “inter-écoles” et déléguant des mandats dans les différentes institutions universitaires? Pour pallier aux problèmes de statut, on pourrait doter une

¹⁰ BOWDEN (Lord) Discours d'ouverture du Séminaire de Jouy-en-Josas (F), 19-25.2.1967. In ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (éd.). Problèmes de politique scientifique. Paris, 1968.

telle structure d'un quelconque Conseil de fondation qui permettrait à certaines sommités universitaires, selon la formule du philosophe allemand Schleiermacher, "d'y porter à maturité les plus beaux fruits de (leurs) réflexion" ¹¹⁾, d'aider les chercheurs et de les cautionner vis-à-vis des Universités et des instances politiques ou économiques.

Le manque de données et d'outils statistico-méthodologiques ne fait que reposer, en fait, le célèbre dilemme de l'oeuf et de la poule: une institution de recherches dépend certes des données existantes, mais elle pourrait aussi contribuer efficacement à l'élaboration de la base de données à construire ou, plutôt, à compléter. Là aussi, le problème est essentiellement politique: il peut paraître archaïque qu'un outil aussi indispensable, notamment à l'heure européenne, provoque encore des crises d'urticaire chez certains responsables locaux ¹²⁾.

III. Conclusions

Le monde de l'enseignement a admis depuis longtemps que les méthodes de travail et les institutions concernées sont perfectibles et constituent des objets de recherche au même titre que les autres institutions humaines, et quels que soient les enjeux - notamment politiques - dont elles sont l'objet.

Curieusement, le monde universitaire, qui n'a pas de raisons majeures d'être considéré comme un objet à part, échappe à la règle. Il est tout de même étrange que cette institution, qui joue un rôle considérable non seulement dans l'étude et la recherche portant sur les autres niveaux éducatifs, mais aussi sur la société entière, tende à s'oublier elle-même dans cette volonté d'auto-compréhension. Son identité, souvent de plus en plus morcelée, en souffre passablement.

L'Université doit accepter d'être son propre objet d'examen, d'améliorer sa transparence ici comme ailleurs. La situation conjoncturelle, loin de rendre

¹¹ SCHLEIERMACHER, F. *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn* (1808). Traduction française dans *Philosophies de l'Université*, Paris, Payot, 1979.

¹² La nouvelle loi fédérale sur l'aide aux universités s'accompagne d'une nouvelle ordonnance sur la statistique scientifique et universitaire qui fait l'objet de quelques controverses.

cette préoccupation superfétatoire, ne fait que renforcer cette nécessité de toujours et encore améliorer son fonctionnement. Le monde politique pourrait ne pas toujours lui accorder le crédit qui a été le sien ces dernières années. Un examen attentif et systématique de son propre fonctionnement ne constitue donc rien d'autre qu'un acte intelligent de médecine préventive, ainsi qu'une manifestation de saine curiosité scientifique.

Europäisierung des schweizerischen Hochschulwesens?

Jakob Locher, Bundesamt für Bildung und Wissenschaft

Hochschulen waren schon immer Orte, oder sollten es zumindest sein, wo Grenzen bedeutungslos sind. Der wissenschaftliche Dialog, und zwar über die Landesgrenzen hinweg, ist eine der Grundvoraussetzungen für die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Disziplinen. Bis heute wurden diese Dialoge vorwiegend auf professoraler Ebene, unter Ausschluss der Studierenden und der Wirtschaft, gepflegt. Sicher gab es schon bisher Studierende die sich mobil verhielten und in fremden Ländern ihren Studien nachgingen, doch handelte es sich eher um ein kleines Häufchen. Im weiteren ist die wissenschaftliche Zusammenarbeit mit ausländischen Unternehmen kaum erwähnenswert.

Impulse, die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen zu intensivieren, gingen sowohl vom Europarat als auch von der OECD aus, doch blieben diese Anregungen immer in den Ansätzen stecken. Wohl wurden einige Konventionen des Europarates zur gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen von mehreren europäischen Staaten unterzeichnet, darunter auch vor kurzem durch die Schweiz, doch blieben auch diese bisher ohne grosse Wirkung.

Erst die Aktivitäten der Europäischen Gemeinschaft mit der Einführung der EG-Programme mit entsprechenden finanziellen Mitteln, haben eine institutionalisierte Zusammenarbeit in Gang gesetzt. Mit der Bildung des Europäischen Wirtschaftsraumes, der den freien Personen-, Waren- und Dienstleistungsverkehr vorsieht, erhält diese Zusammenarbeit noch eine zusätzliche Dynamik und last but not least bewirkt die derzeitige Entwicklung in den Ost-Ländern eine weitere räumliche Ausdehnung der wissenschaftlichen Zusammenarbeit.

Im folgenden möchte ich nun versuchen, die europäische Dimension des EWR für das Hochschulwesen aufzuzeigen.

Dafür muss zunächst kurz die Verhandlungsstruktur für den EWR dargelegt

werden. Insgesamt wurde bzw. wird in fünf Gruppen verhandelt. Diese Verhandlungsgruppen bilden für bestimmte Themenbereiche zusätzliche Untergruppen sog. Expertengruppen - in der Regel sind dies Beamte der betroffenen Fachämter der EFTA- und der EG-Staaten. Die relevanten Fragen für den Bildungsbereich werden in der Gruppe IV verhandelt, den sog. flankierenden Politiken. Es handelt sich dabei um Politikbereiche und damit verbundene Massnahmen, die **nicht unmittelbar** der Realisierung der vier Freiheiten (Waren-, Dienstleistungs-, Personen- und Kapitalverkehr) dienen, mit dieser Realisierung aber in einem mehr oder weniger engen Zusammenhang stehen. Dazu gehören neben der Bildung auch andere wichtige Bereiche wie Umwelt, Kultur, Sozialpolitik und Forschung. Die Europäische Gemeinschaft hat in diesen Bereichen aufgrund der EG-Verträge nur ganz wenige oder überhaupt keine rechtlich verbindliche Kompetenzen. Im Rahmen des EWR-Vertrags ist somit für die Schweiz im Bildungsbereich kein eigentlicher "acquis communautaire" zu übernehmen.

Ein Bereich der eng mit dem Bildungsbereich zusammenhängt ist die gegenseitige Anerkennung von Berufsdiplomen und Studienausweisen. Die gegenseitige Anerkennung von Ausweisen ist eine unabdingbare Voraussetzung für den freien Personenverkehr. Deshalb wurde dieser Fragenkomplex durch die Verhandlungsgruppe III, freier Personenverkehr, behandelt, wobei auch hier eine Untergruppe gebildet wurde. Die Richtlinien der EG über die gegenseitige Anerkennung von Diplomen zur Berufszulassung stützten sich auf Art. 7 (Nichtdiskriminierung aufgrund der Staatsangehörigkeit) und Art. 48 (Freizügigkeit der Arbeitskräfte) des EWR Vertrages.

In der ersten Absprache zwischen den EG-Mitgliedländern über eine gegenseitige Anerkennung von Diplomen innerhalb der EG wurde noch von einer Angleichung der einzelnen Ausbildungsgänge für die verschiedenen Berufe, bzw. wirtschaftlichen Sektoren in den jeweiligen Ländern ausgegangen. Dies hätte jeweils starke Anpassungen und Umgestaltungen der einzelnen Ausbildungsgänge bedingt. Ausser bei den Medizinalpersonen, wo schon seit jeher beinahe weltweit gleich oder zumindest ähnlich ausgebildet wird, haben bis jetzt nur wenige Berufe auf diesem Wege eine Angleichung erfahren. Nachdem man in der EG die Bildung des Binnenmarktes beschlossen hatte, mussten auch die schwerfälligen Anpassungsübungen überdacht werden. Hier hat sich nun ein Paradigmawechsel vollzogen, indem man im gegenseitigen Vertrauen die jeweiligen Ausbildungsabschlüsse der einzelnen EG-Mitgliedstaaten für die Berufsausübung grundsätzlich anerkennt. Eine entsprechende Richtlinie wurde am 21. Dezember 1988 vom EG-Rat erlassen. Es handelt sich dabei um die Anerkennung der Diplome zur Berufsausübung und nicht die Anerkennung der Hochschulabschlüsse an und für sich. Diese Richtlinie, die von der Schweiz im Falle

eines EWR bzw. EG-Beitrittes übernommen werden muss, hat natürlich keine direkten, sondern nur indirekte Auswirkungen auf das Bildungswesen. So fallen zum Beispiel alle in den EG-Mitgliedstaaten erworbenen Ausweise, die die formalen Kriterien der ersten Richtlinie erfüllen in den sog. Hochschulbereich;

d.h.:

- Das Diplom ist von einer staatlichen Stelle eines Mitgliedstaates ausgestellt.
- Der Träger des Diploms ist EG-BürgerIn.
- Aus dem Diplom geht hervor, dass der Träger ein dreijähriges Studium oder ein entsprechendes Teilzeitstudium an einer Universität, Hochschule oder einer anderen Ausbildungseinrichtung gleichen Niveaus sowie gegebenenfalls die verlangte zusätzliche Ausbildung absolviert hat.
- Die Ausbildung muss überwiegend in der EG erworben worden sein.
- Aus dem Diplom muss hervorgehen, dass der Träger über die beruflichen Voraussetzungen für den reglementierten Beruf verfügt.

Wenn erhebliche Unterschiede zwischen den Ausbildungsgängen bestehen, können die jeweiligen Mitgliedstaaten zusätzliche Bedingungen verlangen: z.B. Berufserfahrung oder eine Eignungsprüfung.

Es gibt somit zwei mögliche Strömungen, die sich bei der Ausbildung entwickeln können. Entweder ist man bestrebt die Integration der Angehörigen der Mitgliedstaaten zu erleichtern und akzeptiert deshalb uneingeschränkt die anderen Ausbildungsgänge oder man versucht bewusst die eigenen Leute zu schützen, indem man für die EG-Mitbürger so oft wie möglich zusätzliche Anpassungslehrgänge verlangt. Für das Bildungswesen bedeutet dies, dass im ersten Fall, die Ausbildungsgänge sich vermutlich im Laufe der Zeit annähern werden, weil ein hoher Austausch gewährleistet wird. Im zweiten Fall werden die Lehrgänge sich jedoch noch stärker unterscheiden, was natürlich nicht im Sinne des EG-Geistes wäre.

Will sich die Schweiz am EWR beteiligen, muss sie, wie bereits erwähnt, die Richtlinien über die gegenseitige Anerkennung von Diplomen übernehmen. Dabei gibt es Berufe, die in dieser Hinsicht keine oder nur geringe Probleme verursachen. Schwieriger wird es jedoch bei jenen Berufen, wo die Berufszulassung von bestimmten Kriterien z.B. Nationalität abhängig gemacht wird. In den meisten dieser Fälle ist die Berufszulassung Sache der Kantone, sodass die entsprechenden gesetzlichen Änderungen in erster Linie durch diese zu bewerkstelligen sind.

In den Verhandlungen galt es für die Schweiz sicher zu stellen, dass unsere Ausbildungsgänge des sog. ausseruniversitären Tertiärbereichs unter die erste Richtlinie fallen. Das sind vornehmlich die Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) und die Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen (HWV). Aber auch die höheren Fachschulen des Sozialbereiches, die alle in der Regel ein dreijähriges Vollzeitstudium umfassen, sind darunter zu subsumieren. Dadurch kann verhindert werden, dass die Absolvierenden dieser Fachschulen im Ausland schlechter gestellt werden, als ihre ausländischen EG-KollegInnen mit gleichem Ausbildungsniveau in der Schweiz.

Ein zweiter Schwerpunkt und für das schweizerische Hochschulwesen wohl der wichtigere, bilden die Beteiligungen an den EG-Forschungs- und Bildungsprogrammen. Der Bildungs- und Forschungsbereich des EWR beschränkt sich im wesentlichen auf die Beteiligung an diesen Programmen. Da, wie bereits erwähnt, die EG in diesen beiden Bereichen keine rechtlichen Kompetenzen besitzt, wird es im EWR-Vertrag somit nur eine Liste mit sogenannten "reference points", also mit Bezugspunkten geben, deren juristischer Stellenwert nicht immer eindeutig klar ist. Sicher ist nur, dass für sämtliche Programme in jedem Fall Beiträge zu leisten sind. Die Liste mit den Bezugspunkten soll jedoch als **materielle Grundlage** für die künftige Zusammenarbeit zwischen den EFTA- und den EG Ländern dienen. Sie enthält zur Zeit für den Bildungsbereich 47 Bezugspunkte, deren 23 die Bildung, 21 die Berufsbildung und 3 den Bereich der Jugend betreffen. **Formal** gesehen handelt es sich dabei für den Bereich der **Bildung** um 14 Entschliessungen und 6 Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen sowie um ein Uebereinkommen des Rates und zwei Aktionsvorschläge des Europäischen Parlaments. Im Bereich der **Berufsbildung** handelt es sich um 4 Verordnungen, 11 Ratsbeschlüsse, eine Schlussfolgerung des Rates und eine Empfehlung der Kommission sowie um 4 Vorschläge für einen Ratsbeschluss ("pending legislation"). Der Bereich der Jugend schliesslich zählt 3 Ratsbeschlüsse. Materiell betreffen diese Texte hauptsächlich folgendes:

- die Gründung und Errichtung (zum Teil auf dem Verordnungsweg) von Institutionen, Netzwerken und Agenturen wie das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), das europäische Hochschulinstitut, die europäische Stiftung für die Berufsbildung oder das Bildungsinformationsnetz der Europäischen Gemeinschaft (EURYDICE), etc;
- die Einsetzung von Ausschüssen und Arbeitsgruppen z.B. für die Berufsausbildung, für Bildungsfragen, für die Umwelt- oder die Gesundheits-erziehung bzw. für die Begleitung einzelner Aktionsprogramme;

-
- die Durchführung von Aktionsprogrammen (mittels Ratsbeschluss) wie: COMETT, ERASMUS, LINGUA, PETRA, EUROTECNET, FORCE, ARION, DELTA; TEMPUS, YOUTH FOR EUROPE, etc;
 - Aufstellen allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer allgemeinen Politik der Berufsbildung;
 - Festlegung eines Aktionsprogramms im Bildungsbereich;
 - diverse Massnahmen betreffend z.B. den Uebergang von der Schule ins Erwachsenen- und Erwerbsleben, neue Informationstechnologien, Fremdsprachenförderung, Bekämpfung des Analphabetismus, schulische Integration behinderter Kinder, Chancengleichheit für Knaben und Mädchen, europäische Dimension im Bildungswesen, Verbrauchererziehung, Umwelterziehung, Gesundheitserziehung, Lehreraus- und -fortbildung, Weiterbildung, Fernunterricht, Bekämpfung des Schulversagens, etc.

Für den Forschungsbereich handelt es sich um die Beteiligung am 3. EG-Forschungsrahmenprogramm. Bei diesem Rahmenprogramm ist eine Unterteilung in 15 spezifische Forschungsprogramme vorgesehen; davon wurden sieben bereits durch den EG-Rat beschlossen.

Damit ein Land bei diesen einzelnen Programmen, sei es nun Forschung oder Bildung, erfolgreich teilnehmen kann, müssen vorab einige Voraussetzungen erfüllt sein, so z.B. die des freien Personenverkehrs, wie zum Beispiel beim Programm COMETT, welches Praktikas von Studierenden und jungen HochschulabsolventInnen in der Industrie vorsieht. Beim Programm ERASMUS, das bekannteste EG-Bildungsprogramm, geht es nicht um die gegenseitige Anerkennungen für die Berufszulassung, sondern um die gegenseitige Anerkennung von Studienabschlüssen, Studienausweisen und Qualifikationen. Ziel dieser gegenseitigen Anerkennung ist es letztlich, dass ein Studierender unabhängig eines bestimmten EG-Bildungsprogramms in verschiedenen EG-Ländern sein Studium machen kann. Mithin kann ein Studierender, der bereits einige Semester mit Erfolg in Frankreich studiert hat, nach England ziehen und weiter studieren bzw. das Studium abschliessen. Dies geschieht in Form eines Kreditsystems (ECTS), das die Transferierung von Studienzeiten und Ausweisen in das jeweilige Ländersystem erlaubt. Zur Zeit ist dieses Kreditsystem noch in der Versuchsphase. Bei dieser Versuchsphase sind folgende Disziplinen beteiligt: Betriebswirtschaft, Geschichte, Medizin, Chemie, und Maschinenbau. Es versteht sich von selbst, dass durch diese institutionalisierten Kontakte, die vorwiegend auf Expertenebene (Professoren) stattfinden, die gegenseitige wissenschaftliche Beeinflussung nicht ausbleibt und dies somit wohl langfristig zu einer Angleichung der Ausbildungsgänge führt. Die gleichen Mechanismen

treten selbstverständlich auch bei der Zusammenarbeit im Rahmen der Forschungsprogramme auf. Daraus wird letztlich ersichtlich, dass die Entwicklung und Ausgestaltung sowohl der Bildungs- als auch der Forschungsprogramme im Idealfall vornehmlich durch die Beteiligten selbst geschieht, und zwar im Sinne eines Aushandlungsprozesses. Die politischen Akteure setzen lediglich den Rahmen, das heisst vor allem den Umfang der finanziellen Mittel.

Diese Ausführungen lassen den Schluss zu, dass der EWR für das höhere Bildungswesen wohl keine grosse Rolle spielt und somit kaum negative Konsequenzen zu befürchten sind. In rechtlicher Hinsicht ist das sicherlich richtig. Faktisch werden jedoch die indirekten Auswirkungen längerfristig sehr weittragend sein. Für die Weiterentwicklung einer Gesellschaft waren und sind die Bereiche Bildung und Forschung von zentraler Bedeutung. Aufgrund der heutigen Diversifikation der Wissenschaft und der Wirtschaft sowie der zunehmend beschränkten Ressourcen wird die Zusammenarbeit über die Landesgrenzen hinweg zu einem entscheidenden wettbewerblichen Faktor. Gerade die Wissenschaft und die Forschung spielen hierfür eine Wegbereiterrolle, sind doch alle Forschungs- und Bildungsprogramme sowie -aktionen der EG auf einen grenzüberschreitenden Austausch angelegt, und zwar nicht nur zwischen den Bildungsinstitutionen selber, sondern auch zwischen Bildungsinstitutionen und der Wirtschaft.

Als Antwort auf die Eingangsfrage: Europäisierung des schweizerischen Hochschulwesens kann deshalb abschliessend festgehalten werden:

- Wollen und können sich schweizerische Institutionen an den EG-Bildungs- und Forschungsprogrammen nicht beteiligen, so besteht die Gefahr, dass sie von der europäischen Wissenschafts-, Forschungs- und Technologieentwicklung abgeschnitten werden.
- Will und kann sich die Schweiz an diesen Programmen beteiligen, so findet nicht eine "Europäisierung des schweizerischen Hochschulwesens", sondern bei geschicktem Agieren eher eine "Verschweizerung" des europäischen Hochschulwesens statt.

Ziel des Bundes ist es deshalb, im Rahmen des EWR sicherzustellen, dass die schweizerischen Bildungsinstitutionen und Unternehmen an diesen Programmen gleichberechtigt teilnehmen können. Insbesondere ist darauf hinzuweisen, dass die Schweiz in allen relevanten Experten- und Entscheidungskomitees vertreten ist. Denn nur so kann die Entwicklung des Wissenschafts- und Forschungsstandortes Schweiz in einem sich zusammenwachsenden Europa sichergestellt werden.

Strategien in der Weiterbildung

Karl Weber, Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern

1. Einleitung

Die Bildungspolitik befindet sich gegenwärtig in einer Aufschwungphase. Die Europäisierung der Bildungsfrage katalysiert auch in unserem Lande viele sektorielle und grundsätzliche bildungspolitische Themen. Der OECD-Bericht untersucht Stärken und Schwächen unseres Bildungswesens (EDK, 1990). Erst vor einigen Monaten hat der Nationalrat als Antwort auf die parlamentarische Initiative Zbinden das föderalistisch organisierte Bildungswesen für reformfähig erklärt. Zahlreich und vielfältig sind die bildungspolitischen Themen, welche der Bund und die Kantone aufgegriffen haben: Förderung der Weiterbildung, Stellung und Aufgaben der Bildungseinrichtungen im ausseruniversitären Tertiärbereich, Berufsbildungsmatura, Verweildauer im Bildungswesen, Neuorganisation der Lehrerbildung usw.

Ähnlich wie in der Periode zwischen 1960 und 1973 wird Bildung als wichtige Ressource für die Weiterentwicklung der Wirtschaft und Gesellschaft allgemein (wieder)-entdeckt. Doch der gegenwärtige bildungspolitische Diskurs unterscheidet sich mindestens in zwei Punkten wesentlich von jenem, welcher in der erwähnten letzten Aufschwungphase geführt wurde:

- Im Vordergrund steht heute nicht die Förderung der Grundausbildung, sondern jene der Weiterbildung. Damit wird da und dort die Erwartung verbunden, mit einem Ausbau der Weiterbildung die Grundausbildung verkürzen zu können.
- Vielleicht wichtiger ist der zweite Unterschied: die bildungspolitische Debatte ist ideologisch vergleichsweise geringer belastet. Dem Bildungswesen wird nicht mehr zugetraut, die Schrittmacherrolle für eine bestimmte gesellschaftspolitische Entwicklung zu übernehmen. Das Bildungswesen braucht auch nicht den Motor für die Modernisierung der Gesellschaft spielen.

Nicht zuletzt aufgrund zahlreicher Forschungsergebnisse zur gesellschaftlichen Wirksamkeit von Bildung sind die Erwartungen, welche heute an das Bildungswesen gestellt werden, nicht nur bescheidener, sondern zugleich realistischer geworden. Neben dem Bildungswesen werden auch die sozialisatorischen und kulturellen Leistungen anderer gesellschaftlicher Subsysteme erkannt: Familie, "Peers", Medien, Selbsttätigkeit des Individuums usw. Lern- und Bildungsprozesse situieren sich auf einem fein differenzierten Kontinuum, das durch die beiden Pole "spontanes Lernen" versus hoch formalisiertes und institutionalisiertes Lernen begrenzt wird. Einsichten in die komplexe Wirklichkeit dieser Prozesse, haben das Bewusstsein in der Öffentlichkeit gefördert, dass das staatlich finanzierte und verantwortete Bildungswesen keinen Monopolanspruch auf Erziehung haben kann.

Die heute bescheidener gewordenen Erwartungen an das Bildungswesen lassen sich als Chancen begreifen. Das Bildungswesen hat gegenüber der Gesellschaft wieder einen gewissen Handlungsspielraum gewonnen. Dem Bildungswesen eröffnet sich so die Möglichkeit, sich auf die eigenen Stärken zu konzentrieren. Der Wissensvermittlung kommt eine zentrale Bedeutung zu.

Bei diesen an sich günstigen Voraussetzungen stellen sich mit Blick auf die Förderung der Weiterbildung folgende Fragen:

- Können wir im Bildungswesen die Gunst der Zeit nutzen und die Weiterbildung organisatorisch, strukturell und programmatisch auf Dauer institutionalisieren?
- Welche Strategien bieten sich für einen solchen Prozess an? Zunächst ganz generell, und dann speziell für die Weiterbildung für die höheren Berufe.

2. Weiterbildung als Aushandlungsprozess

Angebotene und nachgefragte Weiterbildungen sind das Ergebnis eines komplexen Zusammenwirkens verschiedener Akteure. Es kann daher nicht einfach von Strategien in der Weiterbildung gesprochen werden. Vielmehr ist es nötig zu präzisieren, von welchen Strategien welcher Akteure wir sprechen. Dabei können wir folgende Unterscheidungen treffen:

- **Strategien der WeiterbildungsteilnehmerInnen:** warum betreiben sie Weiterbildung? Sind ihre Motive gebrauchswert orientiert, d.h. wollen sie sich zusätzliches Wissen und Know-how erwerben, um ihre angestammte

Aufgabe besser bewältigen zu können oder sich selber besser verwirklichen zu können? Stehen Erhaltung und Vertiefung bisheriger Qualifikationen im Vordergrund? Oder wollen sie durch die Weiterbildung die Bedingungen ihrer beruflichen Karriere verbessern, ein höheres Einkommen erzielen? Hat für sie Weiterbildung einen Tauschwert? Vielleicht existieren auch beide Motive nebeneinander mit gleichem oder unterschiedlichen Gewicht?

- **Strategien von Betrieben, seien es öffentliche oder private:** fördern Betriebe die Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen, weil sie anders im wirtschaftlichen Konkurrenzkampf nicht bestehen können oder weil sie attraktiv für MitarbeiterInnen sein wollen? Soll durch Weiterbildungsmassnahmen das Qualifikationsniveau der MitarbeiterInnen verbessert werden und welche MitarbeiterInnen stehen bei der Förderung im Vordergrund (hoch - versus wenig qualifizierte)? Unter welchen Voraussetzungen tendieren Betriebe dazu, Weiterbildung intern anzubieten? Wann bevorzugen sie externe Weiterbildung?
- Wir können aber auch **Strategien von Berufsorganisationen** benennen: ihr Interesse besteht darin, die Berufsangehörigen für bestimmte Aufgaben besser zu qualifizieren und damit deren Beschäftigungschancen längerfristig sicherzustellen. Vielleicht dienen aber in diesem Zusammenhang Weiterbildungsmassnahmen auch dazu, sich gegenüber konkurrierenden Berufsgruppen abzugrenzen, zu profilieren und Tätigkeitsfelder zu monopolisieren.
- **Individuelle Strategien in der Weiterbildung:** hier ist der Anspruch des einzelnen zu erwähnen, seine Weiterbildungsaktivitäten in den persönlichen Lebensplan, seine Biographie zu integrieren. Möglicherweise strebt er/sie einen systematischen und periodischen Wechsel zwischen Arbeit und Weiterbildung an. Vielleicht geht es ihm/ihr darum, in einem neuen Arbeitsfeld Fuss zu fassen.
- Oder meinen wir schliesslich die **Strategien derjenigen Einrichtungen**, welche Weiterbildungangebote produzieren und/oder bereitstellen, unabhängig davon, ob diese Anbieter dem öffentlichen und privaten Sektor zuzuordnen sind?

Die Unterscheidung dieser unterschiedlichen Akteure verdeutlicht, dass das Weiterbildungsfeld sozial strukturiert und mehr oder weniger formal organisiert ist. Das, was als Weiterbildungsprogramm in konkreten Räumen angeboten wird, ist das Ergebnis eines komplexen Prozesses. Dabei wirken verschiedene Akteure mit spezifischen Erwartungen, Interessen und fachlichen Kompetenzen zusammen. Objekt dieses Aushandlungsprozesses ist die Weiterbildung. Das Weiterbildungsangebot, welches schliesslich zustande kommt, muss die Zustimmung von mehreren Akteuren finden: erfolgreiche

Weiterbildungsprogramme lassen sich nicht bloss aus der Handlungslogik eines Aktors ableiten.

An diesem spezifischen Aspekt wird das Besondere der Weiterbildung sichtbar: Die obligatorische Schulpflicht absolvieren wir, weil wir gar nicht anders können. Im dual-organisierten Berufsbildungswesen können wir - unter den Lehrstellenangeboten - auswählen. Wenn wir die Universität besuchen wissen wir, dass die wissenschaftliche Logik wesentlich das Profil des Lehrangebotes bestimmt. Anders die Situation in der uns hier interessierenden Weiterbildung: Hier wählen wir aus, bevorzugen jene Programme, die unseren gegenwärtigen Bedürfnissen entsprechen. Wir nehmen - nicht zuletzt legitimiert durch die Teilnehmergebühren die wir zu bezahlen haben -, Einfluss auf das Angebot. Die aufgeklärte Nachfrage der Weiterbildung weiss, was ihr nutzt und frommt! Ohne Nachfrage kein Angebot.

3. Elemente der Strategie der Weiterbildung aus der Sicht des Anbieters

Im folgenden argumentiere ich aus der Position eines Produzenten und Anbieters von Weiterbildungsprogrammen: Zu erörtern ist, welche Fragen ein Anbieter von Weiterbildungsprogrammen beantworten muss, will er Weiterbildung erfolgreich aufbauen und realisieren.

Allgemein muss es beim Aufbau von Weiterbildung darum gehen, sich auf die eigenen Stärken zu besinnen, die Absichten und Strategien konkurrierender Anbieter zu erkennen und ihnen Rechnung zu tragen sowie die Dynamik der Nachfrage bei der Gestaltung des Angebotes zu berücksichtigen bzw. die Nachfrage auf spezifische Weise herauszufordern. Dabei gilt es, auf folgende Fragen eine Antwort zu finden:

- a) Welches sind die besonderen Stärken der Weiterbildung produzierenden und anbietenden Institutionen?

Diese Stärken können sich aus folgenden Komponenten zusammensetzen:

- Leistungsfähige Schwerpunkte in bestimmten Fachgebieten der Forschung und der Lehre einer Hochschulinstitution.
- Potential an vermittelbarem Wissen in einem Fachgebiet. Dieses kann einen technologischen oder auch einen reflexionsorientierten Charakter haben. Mit "technologisch" meinen wir: die Nachfrage

kann das neu erworbene Wissen "tel quel" umsetzen: z.B. ein Arzt erwirbt sich neues fachliches Rüstzeug zum frühzeitigen Erkennen vorgeburtlicher Risiken. Reflexionsorientiert ist dann ein Wissen, wenn es das Verständnis für bestimmte Fragen fördert.

- Generelles Know how und allgemeine Erfahrung in der Weiterbildung.
- Erwachsenengerechte pädagogisch-didaktische Qualifikationen der Lehrkräfte.
- Soziale Beziehungen zwischen einzelnen Fächern und der externen Berufspraxis (z.B. zwischen Bildungseinrichtungen und beruflichen Organisationen).
- Prestige der eigenen Institution bei der potentiellen Nachfrage.

Die Beantwortung dieser Fragen gestattet es einer Institution zu klären, ob die vorhandenen Stärken ihr eine gewisse Einzigartigkeit bzw. ein Monopol für bestimmte Themen in einem bestimmten Raum geben.

- b) Wie kann das Nachfragepotential für Weiterbildung in einem gegebenen Raum charakterisiert werden?

Bei der Einschätzung des Nachfragepotentials kann man sich zunächst auf statische Aspekte stützen:

- sektorielle und branchenmässige Verteilung der Arbeitsplätze
- Qualifikationsstrukturen der aktiven und ausgebildeten Bevölkerung
- usw.

Diese wirtschaftlichen Indikatoren betrachten wir gewissermassen als Wegweiser in der Nachfragelandschaft. Sie signalisieren uns, in welchen Bereichen wir mit einer Nachfrage rechnen dürfen.

Interessanter und zukunftsweisender ist jedoch die Beantwortung der Frage, in welchen Tätigkeitsbereichen ein Weiterbildungsbedarf zu einem gegebenen Zeitpunkt entstehen könnte. So wäre etwa zu untersuchen, wo sich ein technologisch induzierter Wandel der Arbeitsorganisation und der Produktion von Gütern und Dienstleistungen mit sich entsprechend verändernden Arbeitsanforderungen abzeichnet. Zu denken ist etwa an die Folgen des Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien für Arbeitsaufgaben in öffentlichen und privaten Bereichen. Weiter könnte analysiert werden, ob es in bestimmten Sektoren einen gesellschaftlichen Paradigmenwandel gibt, welcher einen Weiterbildungsbedarf erzeugt. Ich erinnere an die Bedeutungszunahme der Vorsorgemedizin zulasten der kurativen Medizin. Man

kann sich aber auch Prozesse der Ökologisierung und Technologisierung in der Wirtschaft vorstellen usw. Dann wäre zu untersuchen, inwiefern sich in einem bestimmten Tätigkeitsfeld ein Weiterbildungsbedarf als Folge der Professionalisierung oder der Statussicherung bzw. Statusverbesserung bestimmter Berufs- oder Funktionsgruppen abzeichnet. Beispiele dafür wären etwa die grosse Nachfrage von Fachleuten im Gesundheitswesens nach Zusatzausbildungen. Schliesslich sollte man sich fragen, ob mit einem Weiterbildungsbedarf zu rechnen ist, welcher sich als Folge der Reorganisation des europäischen Raumes, eines neuen Politikstils in bestimmten Verwaltungsbereichen (vgl. z.B. Information als Steuerungsmedium im Falle Aids) oder nationaler politischer Entscheidungen (Stichwort "Europa") einstellt.

Im Kern geht es bei all den genannten Aspekten um des Obsoletwerden traditioneller Qualifikationen, die Gefährdung beruflicher Identitäten sowie die Entstehung neuer Aufgaben im Zusammenhang mit politischen, kulturellen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und technischen Veränderungen.

- c) Wie positioniert sich der Anbieter gegenüber seinen Konkurrenten auf dem Weiterbildungsfeld?

Die oben skizzierte Frage b) gestattet es, einen generellen Weiterbildungsbedarf zu identifizieren. Der Anbieter von Weiterbildungsprogrammen hat sich nun zu fragen, ob er über die Voraussetzungen verfügt, in diesem Feld aktiv zu werden, wie er sich selber gegenüber konkurrierenden Anbietern situiert und ob er für die Nachfrage attraktiv ist. Zu klären ist besonders, welche Stärken und Schwächen konkurrierender Anbieter sind, wie auch die Frage, ob sich eine hinreichend grosse Marktlücke finden lässt und ob man diese - gestützt auf die eigenen Stärken - und auch füllen kann.

- d) In einem vierten Schritt ist zu überlegen, wie das vermutete Nachfragepotential ausgeschöpft werden kann oder anders formuliert, wie es gelingt, Angebot und Nachfrage zu einer Passung zu bringen.

Alle Erfahrungen sprechen dafür, dass eine solche Passung in der Regel nicht am grünen Tisch vorgenommen werden kann. Sie erfordert eine aktive Politik von Seiten der anbietenden Institutionen. "Aktiv" bedeutet: Initiativen, Visionen Konzepte und organisatorisches Know-how.

Soweit der Weiterbildungsbedarf manifest ist und sich in strukturierten

Konzepten von Unternehmen und Berufsorganisationen niederschlägt, ist eine solche Passung relativ unproblematisch. Schwieriger ist die Situation dann, wenn dieser Weiterbildungsbedarf diffus oder nur latent vorhanden ist. In solchen Fällen muss es das Ziel des Anbieters sein, den Prozess vom latenten zum manifesten Weiterbildungsbedarf gezielt zu fördern und den institutionellen Weiterbildungsbedarf zu profilieren. In der Praxis der Weiterbildung haben sich zahlreiche Möglichkeiten herauskristallisiert, wie ein solcher Prozess angeleitet werden kann. Beispielhaft möchte ich auf folgende Ansätze hinweisen (vgl. dazu auch Apps, 1985, 171ff):

- Ausarbeitung und Diffusion eines Weiterbildungsprogrammes im Sinne eines à la carte-Services. Realisierung lediglich jener Programmteile, welche eine genügend grosse Nachfrage finden.
- Erhebung eines Interesseninventars im Rahmen von organisierten Veranstaltungen oder von Weiterbildungskursen. So wäre beispielsweise am Ende von WB-Veranstaltungen mittels Evaluationen herauszufinden, an welchen thematischen Schwerpunkten die TeilnehmerInnen interessiert sind.
- Expertenbefragungen
- Auswertung von Personalbeförderungsgesprächen
- usw.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass die Ausarbeitung bedarfsgerechter Weiterbildungsprogramme zum Teil recht aufwendig sein kann.

Vom Weiterbildungsbedürfnis bzw. -bedarf zum Weiterbildungsprogramm ist noch ein weiter Weg. Eine effiziente Form, um ein nachfragegerechtes Programm zu entwerfen, bildet die Projektorganisation: Anbieter und Repräsentanten der Nachfrage erarbeiten gemeinsam ein Programm und integrieren dabei ihre Interessen. Die Repräsentanten der Nachfrage können sich so mit dem Programm identifizieren. Sie entwickeln gleichzeitig ein Interesse, dass die Programme realisiert werden.

- e) Ist ein Programm entwickelt, hat die anbietende Institution nochmals zu prüfen, ob sie über die organisatorischen und fachlichen Voraussetzungen verfügt, dieses unter Berücksichtigung der notwendigen Qualitätsstandards auch anzubieten. Sie wird sich fragen, ob sie für bestimmte Themenstellungen externe Fachleute beizieht und welche Elemente des Curriculums sie mit eigenen Kräften bestreiten kann.

4. Lernen aus der Praxis

Die Ausarbeitung einer Strategie der Weiterbildung ist kein einmaliger, abschliessender Akt. Einmal festgelegte Strategien bedürfen der periodischen kritischen Überprüfung. Um diese Rückkoppelung zu gewährleisten, ist es sinnvoll, Weiterbildungsangebote schrittweise aufzubauen. Planung, Realisierung und Evaluation sind als zyklischer Prozess auszugestalten, welcher allen Beteiligten gestattet, nötige Anpassungen relativ kurzfristig vorzunehmen.

Eine bedarfsorientierte Weiterbildung wird insbesondere darauf achten, stabile Beziehungen zu ihrer Nachfrage zu entwickeln (Klientelenbildung). Zufriedene Weiterbildungsteilnehmer werden sicher gerne zu einem späteren Zeitpunkt Veranstaltungen des gleichen Anbieters besuchen.

Mehr als andere Bildungsbereiche, z.B. solche der Grundausbildung, muss in der Weiterbildung eine Mischung zwischen Kontinuität und Erneuerung gefunden werden. Dies allein schon deswegen, weil der Bedarf an spezialisierenden Weiterbildungsangeboten in der kleinräumigen Schweiz zum Teil sehr gering ist und oft kurzfristig anfällt. Eine solche Offenheit wird erfahrungsgemäss am besten dadurch gewährleistet, dass in der Weiterbildung nur wenige, jedoch die relevanten strukturellen Festlegungen getroffen werden (Dauer der Lerneinheiten, Eingangsqualifikationen, individuelle Beratung, Abschlussqualifikationen, didaktische Prinzipien usw.). Innerhalb dieses Rahmens brauchen die für das WB-Management zuständigen Fachleute einen Handlungsspielraum.

5. Zusammenfassung

Wissenschaftliche Weiterbildung gilt zu Recht als Gestaltungsaufgabe. Das Feld der Weiterbildung ist nur teilweise institutionell besetzt. Die Nachfrage nach Weiterbildung wird zunehmen. So entstehen Räume, die durch Weiterbildungsangebote zu besetzen sind. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die Anbieter eine aktive und reflexionsorientierte Weiterbildungspolitik betreiben.

Reflexionsorientierte Weiterbildungspolitik bedeutet: Auswertung der Erfahrungen und Überprüfen, ob die gesetzten Ziele erreicht worden sind oder allfällige nicht beabsichtigte Effekte ausgelöst wurden. Aus diesen Re-

flexionsprozessen sind Folgerungen auf Inhalte, Form und Organisation der Weiterbildung zu ziehen.

Die Bereitstellung eines Weiterbildungsangebotes ist eine strategische, entwicklungsorientierte Aufgabe. Der Anbieter muss sich dabei auf seine Stärken besinnen und gleichzeitig den Strategien konkurrierender Anbieter Rechnung tragen. Längerfristig gilt es, vertrauensvolle Beziehungen mit der Nachfrage aufzubauen und ein Augenmass für Weiterbildungsbedürfnisse zu entwickeln.

Ausgewählte bibliographische Hinweise

APPS, Jerold W. (1985), *Improving practice in continuing education*, Jossey-Bass Publishers, London

EDK (1990), *Bildungspolitik in der Schweiz*, Bericht der OECD, Bern

THOMAS, Alan M. (1991), *Beyond Education*, Jossey-Bass Publishers, London

WEBER, Karl (1988), *General Education, Vocational Training and Further Training in Switzerland*, in: *Higher Education in Europe*, Vol XIII, Nr. 1-2, 104-112.

Weiterbildung - wonach und wozu?

Bemerkungen zur derzeitigen Diskussion und ihren blinden Flecken

Urs Kiener, Freiberuflicher Sozialwissenschaftler

I. Weiterbildungs-Semantik

Wenn es heute einen Schlüsselbegriff gibt, der die bildungspolitische Diskussion prägt, dann ist das sicher der Begriff "Weiterbildung". Wie kaum ein anderer Begriff - oder Konzept oder Programm - zieht "Weiterbildung" umfassende Zustimmung auf sich und vermag finanzielle Ressourcen zu mobilisieren. Weiterbildung auf jeder Stufe des Bildungssystems, Weiterbildung im Betrieb, Weiterbildung im Bereich traditioneller Erwachsenenbildung, Weiterbildung in Medien etc.

In der Tat sind die Argumente für Weiterbildung überaus plausibel. Sie stützen sich auf die Einschätzung erhöhter Veränderungsgeschwindigkeit, vor allem im technologisch-organisatorischen Bereich. Zum einen leitet sich daraus das Stichwort des lebenslangen Lernens ab: Wenn sich die Welt rasant verändert, muss man ständig dazulernen, um mit ihr Schritt halten zu können, um - weiterhin - an ihr teilnehmen und mitwirken zu können. Zum anderen geht es um die Qualifikationsstruktur. Der schnelle Wandel lässt Kenntnisse und Fähigkeiten veralten; Folge davon sind Qualifikationsstrukturen, welche den jeweils aktuellen Erfordernissen nicht mehr entsprechen. Und zwar in mehrfacher Hinsicht: quantitativ, was bestimmte Fachrichtungen und Berufe betrifft (zu wenig Chemiker und Ingenieure, zu viele Psychologen), qualitativ, was bestimmte Qualifikationselemente innerhalb von Berufen betrifft (Kenntnisse über Informatik, neue Werkstoffe etc.), und überhaupt im Allgemeinen, wenn ständige generelle Höherqualifizierung verlangt wird.

Weiterbildung ist notwendig, denn sie ist das Mittel, um das individuelle und kollektive Wohlergehen zu ermöglichen, sie ist **die** Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen (vgl. Heid, 1988). Weiterbildung als lebenslanges Lernen:

Das ist das Aufbrechen des starren Phasenmodells Lernen - Anwendung des Gelernten, Ausbildung - Beruf, Jugend - Erwachsensein, Unmündigkeit - Mündigkeit. Lebenslanges Lernen: Das heisst Flexibilisierung von Kompetenzen und Qualifikationsstrukturen. In jedem Fall geht es um Variabilität, Veränderbarkeit, Anpassungsfähigkeit bzw. Innovation. Eher beiläufig wird deutlich, dass in diesem dynamischen Zukunfts-Sog traditionelle Konflikte aufgelöst werden: Chancengleichheits-/Staatspolitik sowie Arbeitsmarkt-/Beschäftigungspolitik verschmelzen miteinander (Friebel, 1987, 165).

Insofern passt Weiterbildung hervorragend in das heute übliche Vorstellungsmuster von Gegenwart und Zukunft: Die Zukunft ist offen und unbekannt wie noch nie, und wie noch nie bestimmt sie gleichzeitig die Gegenwart. Diese, die Gegenwart, wird zum blossen Vorspiel der Zukunft, der eigentlichen Wirklichkeit. Verlass ist nicht mehr auf gegenwärtige Kompetenzen, sondern nur noch auf abstrakte Anpassungsfähigkeit, auf die "Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares", wie das Mertens formulierte (zit. nach Heid, 1990, 138), der schon 1974 die Bezeichnung "Schlüsselqualifikationen" schuf. Damit sind bekanntlich Verfahrens- und Meta-Qualifikationen gemeint.

Weiterbildung passt in das gegenwärtige Bewusstsein, ja, sie repräsentiert es treffend, komprimiert es in einer Formel, einem Passwort. Mit anderen Worten: Zwar ist Weiterbildung ein bildungs- und beschäftigungspolitisches Instrument, genauso freilich auch bevorzugtes Element einer Semantik, also strukturierender Teil der symbolischen Ordnung.¹

Jede Deutungsstruktur ist unvermeidlicherweise selektiv. Hier interessiert, welche Folgen sich aus spezifischen Begrenzungen und blinden Flecken dieser Semantik, dieser Deutungsstruktur ziehen lassen - nicht zuletzt für die Weiterbildung selbst. Man könnte - müsste - z.B. die in der Diskussion verwendeten Begriffe und ihre Konnotationen im Licht der historischen Bildungstheorie analysieren und interpretieren: "Lernen", "Bildung", "Weiterbildung", "Postformation" etc. Oder es wäre äusserst lohnend, an der Geschichte des Selbstverständnisses der Gesellschaft, ihren Vorstellungen von Entwicklung anzusetzen. Darin wären die jeweilig implizierten Chancen und Gefahren, Probleme und Lösungen herauszuarbeiten und wäre der Ort von Bildung/Weiterbildung festzustellen. Oder es können Ausblendungen durch die Bestimmung von aktuellen Bedingungen, Formen, Institutionen, Konflikten von Bildung und Weiterbildung bezeichnet werden. Zu diesem im engeren Sinn soziologischen Zugang folgen nun einige kurze Hinweise.

¹ Innerhalb dieses Textes scheint es mir vertretbar, die Begriffe "Semantik", "Deutungsmuster" u.ä. synonym zu verwenden; s. Berger, 1990, 130.

II. Ausblendungen

1. Inhalte: Wissen, Kultur

In einer funktionalistischen Perspektive - die der Weiterbildungs-Semantik zugrunde liegt - lassen sich bekanntlich Typen von Wissensformen mit jeweils spezifischen Leistungen unterscheiden. Daraufhin können deren Korrespondenzen mit Typen von Handlungsfeldern untersucht werden (Geser, 1981).² Ausserdem kommt "Wissen" in verschiedensten Zuständen und Speicher-Trägern vor: als Technologien und Techniken (in Prozessen und Maschinen inkorporiert), als Organisationsstrukturen, Handlungsnormen und -regeln, als Ausbildungswissen, Erfahrungswissen, Intuition usw. Bildung/Ausbildung ist folglich nur ein Ausschnitt dessen, das in einer Gesellschaft gelernt wird; das Bildungs-/Ausbildungssystem nur ein Ort unter anderen, der Wissen produziert. Welches Lernen also ist verlangt - von wem für wen? Weiter ist in Betracht zu ziehen, dass Wissen verbunden ist mit Wahrnehmungs- und Deutungsmustern, Interessenstrukturen, Haltungen, sagen wir kurz: mit Kulturen - beispielsweise eines Faches, eines Berufes, einer Organisation, eines Milieus.

In der Weiterbildungs-Programmatisierung darf sich Lernen nicht in der blossen Aufdatierung von Wissensbeständen erschöpfen. Geht es darüber hinaus, stösst es freilich unausweichlich auf die Problematik der Veränderungen von Deutungsstrukturen, also Weltbildern, Wahrnehmungs-Routinen, Handlungsnormen usw. Von dieser Problematik her ist die (Standard-)Schwierigkeit zu beurteilen, dass ein Grossteil der Bevölkerung offenbar zur Weiterbildung erst überredet werden muss. Die Problematik führt ebenso aber auch zum Phänomen des expliziten Widerstandes gegen Bildung (s. Axmacher, 1989) und sie leitet ausserdem hin zu den sog. Schnittstellen- und Transformationsproblemen zwischen Wissenschaft und Praxis (vgl. Dewe, 1989) und anderem mehr.

Berührt wird in einer institutionellen Betrachtung die zentrale Frage nach dem Beruf (und seinem Verhältnis zur Organisation). Trifft es zu, dass sich die "Beruflichkeit" der Arbeit abschwächt (z.B. Weymann, 1987, 13)? Dafür spricht, dass heute oft Qualifikations-Synthesen gefordert werden, die mit "Beruf" nicht mehr viel gemeinsam haben (vgl. v. Gizycki/Ulrici, 1988). Worauf - auf welche Kultur - soll sich Weiterbildung dann beziehen und wohin - in welche Kultur - soll sie führen? Das sind gerade für die Schweiz mit ihrer starken Berufsprägung

² Dabei gilt allgemein, dass die Beziehung zwischen Wissen und Handlungssystem nie nur in eine Richtung verläuft, ja dass jedes Handlungssystem Wissen selektiv aufnimmt, selbst spezifisches Wissen produziert und in spezifischer Weise vermittelt.

mehr als zweitrangige Fragen. Modisch hoch bewertete Bezeichnungen wie Synergie-Effekte, Transfer-Leistungen, Adaptionskapazität, Generalismus usw. zeigen an: Es geht um Transformationen, Ueberschreitung von Grenzen, Vermischungen, Meta-Ebenen. Das ist leicht gesagt.

2. Formen: Verwertung, Kapital

Bildung und Weiterbildung können unter dem Aspekt der Verwertung analysiert werden: Bildung als Kapital, das eine Rendite abwerfen soll (Bourdieu 1983, Kraus 1983); der Markt als Steuerungsinstrument der Ware Bildung. Allerdings setzen Rendite-Kalküle voraus, dass die Investitionen sich in Wertpapieren, Bestätigungen, Zertifikaten niederschlagen. Das Interessante an Weiterbildung wäre der Formalismus ihres zertifizierten Abschlusses. Denn das Zertifikat, der Titel, hat Folgen für die Stelle (s. Bourdieu, 1981). Bildung als Kapital steht in der Perspektive der gesellschaftlichen Reproduktion; die Definition der "richtigen" oder "relevanten" Bildung ist eine Frage der Auseinandersetzung sozialer Klassen. Wie weit ist Weiterbildung somit ein Mittel, den Anspruch auf knappe Stellen zu legitimieren? Das führt zum bekannten praktischen Problem, dass Weiterbildung v.a. für die bereits bildungsbesitzenden Schichten interessant scheint, also ein Kumulationseffekt zur Folge hat. Der Verwertungsaspekt relativiert ein wenig das grosse Wort von den Bildungsbedürfnissen, das man der Weiterbildungs-Nachfrage gern unterlegt. Und es lässt die Evaluation von Weiterbildung in mehr als nur einem Licht erscheinen.³

Ein letztes: Aufgrund des Zertifizierungs-Drucks ist Weiterbildung dann Weiterbildung, wenn sie in einem Kurs stattgefunden hat. Damit geht eine zunehmende Abwertung von informeller Bildung einher, also von Eigenaktivität, Selbst-Reflexion ohne äussere Anleitung etc. (Die Lektüre eines Buches ist keine, das Anhören einer Zusammenfassung desselben in einem Hörsaal hingegen ist Weiterbildung.)

³ vgl. Axmacher, 1990, 289/290: "Die Weiterbildung wird regiert vom Investitionskalkül der vielen kleinen Humankapitalbesitzer und vom betriebswirtschaftlichen Kalkül der Unternehmen. Die Koordinierung findet über den Markt statt. Er löst über Selbstinstrumentalisierungen, Karrierehoffnungen und Investitionsentscheidungen den Mechanismus aus, der die Menschen zu den Waffen der Bildung ruft - wie ja insgesamt die kriegerische Metaphorik ('Weiterbildung als Waffe') das Feld zunehmend beherrscht."

3. Kontext: Innovation, Modernisierung

Wissen und Bildung lassen sich offensichtlich nicht bloss von aussen objektivistisch als Instrumente für Bürger und Mitarbeiter einsetzen. Sie wirken auch in jenen, die das im Sinn haben, in den Repräsentanten der Gesellschaft, des Gemeinwohls. Deshalb müsste die Weiterbildungs-Offensive angeben, auf der Basis welchen Wissens, welcher Wahrnehmungen und Deutungen, welcher Lernprozesse sie selbst steht (vgl. Axmacher, 1990, 290ff). Naheliegender wäre, diese Meta- bzw. Selbst-Reflexion im Rahmen der wissenschaftlichen Diskussion von Innovation stattfinden zu lassen (vgl. Meier-Dallach et.al, 1990).⁴ Es würde deutlich werden, wie stark die heutige Diskussion diejenige der 60er Jahre wiederholt (s. auch Weber, 1990), wie weit sie isolierend und linear-deterministisch verfährt.

III. Wirklichkeitskonstruktionen

Vor diesem Hintergrund ist die folgende These nicht mehr überraschend: Die Weiterbildungs-Semantik behandelt Lernen als voraussetzungs-, bedingungs-, unterschiedslos. Und sie verleiht solchem Lernen den Status eines "normativen Paradigmas" (Friebel, 1987, 166); es soll zur neuen Normalität werden (Harney, 1991, 58).

Der Kritik, dass Ausgangspunkte, Inhalte, Ziele, Kontexte des Lernens vernachlässigt werden, könnte man freilich entgegenhalten: Läge vielleicht nicht gerade der springende Punkt darin, dass der schweizerischen Gesellschaft überhaupt ein Schub an Dynamik, Oeffnung, Aufbruch verschrieben wird? Wo es nicht so sehr darauf ankommt, worauf Weiterbildung folgt, sondern vielmehr, dass sie stattfindet, dass ein Immer-Weiter, eine befreiende Bewegung sich vollzieht? (Wo z.B. im Hochschulbereich die Weiterbildung aufgrund ihrer Dynamik auf die Grundausbildung zurückwirkt und sie mitreisst?)

⁴ Der Beziehungsklassiker Bildungs- gegen/mit Beschäftigungssystem würde so etwas an Anziehungskraft verlieren. Weil es nicht schön einfach hier die notwendige Wissensproduktion und dort die Wissensanwendung gibt, stehen die beiden nicht in einer starr-stabilen Beziehung. Im Gegenteil, sie können praktisch sehr unterschiedliche Verhältnisse eingehen, denn für Ausbildung und Weiterbildung gibt es in einem beträchtlichen Mass funktionale Aequivalente. (Vgl. z.B. Lutz 1976, Heidenreich 1991)

Dagegen spricht, was diesem normativen Paradigma mit Sicherheit zugehört: Pädagogisierung. Die Personen werden dringend aufgerufen, sich im (erweiterten) Bildungssystem zu melden. Sie mögen einsehen, dass ihnen etwas fehlt, dass sie nicht mehr genügen, dass sie zurück an den Tropf der Wissenszufuhr gehören, wo man sie wieder fit macht. Man darf nicht vergessen, dass Weiterbildung als Heilmittel gilt, als "Reparatur- und Präventivfunktion" (Friebel, 1987, 168). Pädagogisierung heisst Personalisierung, bedeutet die Installierung einer spezifischen Dynamik (oder Dialektik) von Verantwortungs-Zuschreibung und Unmündigkeits-Erklärung.

Es ist wichtig zu betonen, dass in der Schweiz die pädagogische Kultur besonders ausgeprägt ist. Ausserdem ist hierzulande Pädagogik mit Beruf eine besondere Verbindung eingegangen. In dieser Kultur wird Weiterbildung in erster Linie das sein, was in einer beinahe schon hintersinnigen Formulierung "Anpassungsfortbildung" genannt wird (Friebel, 1987, 166). Weiterbildung wird sich vor allem auf Fachwissen beziehen, weil anderes in dieser Kultur nur schwer vorstellbar ist. Da liegt eine der Wurzeln dafür, dass es keinen nennenswerten Konflikt zwischen Allgemein- und Berufsbildung zu geben scheint, dass die Auseinandersetzungen in der Weiterbildung sich v.a. darum drehen, wer sie bezahlt (Staat, Unternehmen, Mitarbeiter, Bildungsnachfrager).

Ein weiterer Punkt spricht gegen das Programm des offenen Immer-Weiter: Zwar wird Weiterbildung dominierend, hegemonial, gilt als **die** gemeinsame Zukunftsaufgabe. Sie bindet finanzielle Ressourcen. Sie bringt Strukturen, Institutionen, Titel hervor. Sie schafft überdies auch Szenen, Süchte, Abhängigkeiten: Weiterbildung als verordneter "Daueraufschub des Realen" (Harney, 1991, 58). Aber: Weiterbildung vermag das alles nur, weil ihre Stärke in ihrer Schwäche begründet ist; schwach im Sinne von biegsam, beliebig, instrumentalisierbar.⁵ Und es ist daran zu erinnern, dass Bildungsprogramme in der Schweiz meist pragmatisch-realistische sind. Deshalb: Was bietet Gewähr dafür, dass mit Weiterbildung jene oft beschworene Bewegung vollzogen wird: Schwung, Innovation, Grenzüberschreitung, aber auch Rückbezüglichkeit, Reflexion? Müsste man nicht vielmehr etwas anderes vermuten: Das offene Immer-Weiter lässt es zu, die strittigen Fragen immer auf nachher zu verschieben, und macht

⁵ Das hat auch mit der Referenz des Programms bzw. von Lernen zu tun: der zwar sicheren, aber unbestimmten Veränderung der Welt. Daraus ergeben sich vertrackte und verschlungene Probleme, mit denen einfache Funktionalismen nicht zurande kommen. Sie reichen von der lerntheoretischen Frage, ob abstrakte/formale Qualifikationen ohne Inhalte gelernt werden können (s. Heid, 1990, 138) bis zum Status des Individuums und zu Fragen des sozialen Umgangs mit Kontingenz. Das Referenz-Problem mit seinen Paradoxien klammere ich hier aus.

gerade deshalb Weiterbildung (auch im Hochschulbereich) so konsensfähig? Zweifellos verändern die Weiterbildungs-Semantik und die Weiterbildungs-Offensive die Wirklichkeit, und wenn es ihre permanente Verschiebung wäre. Insofern ist Weiterbildung sehr real. Obschon es Weiterbildung vielleicht gar nicht gibt, obschon der grösste blinde Fleck, die grösste Leerstelle im Diskurs möglicherweise gerade die Weiterbildung selbst ist.

Literatur

- Axmacher Dirk (1989), "Widerstand gegen Erwachsenenbildung' als historische und theoretische Kategorie", Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1/89, 23-40
- Axmacher Dirk (1990), "Weiterbildung zwischen Markt und Diskurs", Neue Sammlung 2/1990, 285-292
- Berger Peter A. (1990), "Sozialer Wandel und soziale Topologien", in BORNSCHIER Volker et.al., Hg., Diskontinuität des sozialen Wandels, Frankfurt a.M./New York, 115-137
- Bourdieu Pierre (1981), Titel und Stelle. Ueber die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt a.M.
- Bourdieu Pierre (1983), "Oekonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital", in KRECKEL Reinhard, Hg., Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen, 183-198
- Dewe Bernd (1989), "Transformation wissenschaftlicher Konstruktionen in kulturelle Orientierung - der Fall der Weiterbildung", in HOFFMANN-NOWOTNY Hans-Joachim, Hg., Kultur und Gesellschaft, Kongress 1988, Zürich, 538-542
- Friebel Harry (1987), "Lebenslanges Lernen?", in MUELLER-ROLLI Sebastian, Hg., Das Bildungswesen der Zukunft, Stuttgart, 165-183
- Geser Hans (1981), "Eine funktional-morphologische Theorie der Berufsqualifikationen", Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 1981, 399-434

-
- | | |
|---|---|
| v. Gizycki Rainald,
Ulrici Wolfgang (1988), | The Brainworkers, München |
| Hainard François,
Meier-Dallach
Hans-Peter, Weber Karl
(1990), | Innovation von Unternehmen und ihr räumlich-
kultureller Kontext, SWR-FER, Bern |
| Harney Klaus (1991), | “Lernen soll man immer und deshalb ist
Weiterbildung für alle da”, Sozialwiss. Litera-
tur-Rundschau 22, 57-61 |
| Heid Helmut (1988), | “Ueber Informationsgehalt und Stichhaltigkeit
von Argumenten, mit denen die Aktualität von
Weiterbildung begründet wird”, Bildung und
Erziehung 4/1988, 459-476 |
| Heid Helmut (1990), | “Ueber Zwecke, Inhalte und Subjekte von
Qualifizierungsprozessen”, Grundlagen der
Weiterbildung 3/90, 136-140 |
| Heidenreich Martin
(1991), | “Bildungsexpansion und betriebliche
Informatisierungsprozesse - Ein Drei-Länder-
Vergleich”, Soziale Welt 1/91, 46-67 |
| Krais Beate (1983), | “Bildung als Kapital: Neue Perspektiven für die
Analyse der Sozialstruktur?”, in KRECKEL
Reinhard, Hg., Soziale Ungleichheiten, Sozia-
le Welt Sonderband 2, Göttingen, 199-220 |
| Lutz Burkart (1976), | “Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur
in Deutschland und Frankreich. Zum Einfluss
des Bildungssystems auf die Gestaltung
betrieblicher Arbeitskräftestrukturen”, in
MENDIUS Hans-Gerhard et.al., Betrieb -
Arbeitsmarkt - Qualifikation I, Frankfurt am
Main |
| Weber Karl (1990), | Bildung in der modernen Gesellschaft,
Typoskript |
| Weymann Ansgar (1987), | “Strukturwandel im Verhältnis von Bildung und
Beschäftigung”, in WEYMANNS Ansgar, Hg.,
Bildung und Beschäftigung, Soziale Welt
Sonderband 5, Göttingen, 3-24 |

Universitäre Weiterbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis

Doris Aebi, Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern

1. Einleitung

Weiterbildung und universitäre Weiterbildung im besonderen sind "in"; sie haben zur Zeit einen hohen Stellenwert im öffentlichen Diskussionskarussell. Zum einen wird ihre Notwendigkeit mit dem Erreichen der Grenze der Verschulung im herkömmlichen Sinn erklärt, zum anderen breitet sich die Erkenntnis aus, dass es neue Bildungskonzepte braucht, die den Weg in eine Gesellschaft, die die Informations- und Kommunikationstechnologie auf einer breiten Basis der Gesellschaft integriert, gangbar macht. Oft aber liegt die Argumentationslinie ausschliesslich auf einer technokratischen Linie, die einen engen Zusammenhang zwischen der wirtschaftlich-technischen Entwicklung und dem Bildungssystem unterstellt - eine eingeschränkte Perspektive, denn dies ist nur eine von mehreren Funktionen der Bildung, wie wir nachher noch sehen werden.

Die seit Mitte der 60er Jahren in der westlichen Gesellschaft festgestellte und unterschiedlich intensiv betriebene staatliche Weiterbildungsoffensive, bekommt in der Schweiz Mitte der 80er Jahren realen Charakter: 1986 heissen National- und Ständerat Sondermassnahmen zugunsten der Ausbildung und Weiterbildung sowie der Forschung in der Informatik und den Ingenieurwissenschaften gut. Das zweite Massnahmenpaket wird 1990 politisch untermauert mit der Bewilligung von Sondermassnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung sowie zur Förderung neuer Technologien im Fertigungsbereich (CIM). Für diese drei Bereiche stehen insgesamt 384 Mio. Franken zur Verfügung, wovon die universitäre Weiterbildung 102 Mio. Franken bekommt.¹⁾

¹ Bundesbeschluss über Sofortmassnahmen zugunsten der universitären Weiterbildung vom 23. März 1990

Aber auch die Mitglieder des Bildungssystems selber blasen ins gleiche Horn wie die PolitikerInnen. Das lebenslange Lernen, die education permanente, wird zum wegleitenden Grundgedanken für die Bildung von morgen. Insbesondere auch an den Hochschulen, wo die Weiterbildung laut Schweizerischer Hochschulkonferenz (SHK) 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 ein Wissenstransfer zwischen Forschung und Praxis zu intensivieren. Das Weiterbildungsangebot an den Hochschulen ziele deshalb sowohl in die Tiefe wie auch in die Breite, indem fachliches Spezialwissen ebenso wie interdisziplinäre, ganzheitliche Betrachtungsweisen vermittelt würden.²⁾

In zunehmendem Masse wird die Weiterbildung also als Mädchen für alles in Anspruch genommen. Damit verbunden ist die Gefahr, für bestimmte Entwicklungen missbraucht zu werden. In dieser Situation scheint es mehr als nötig zu sein, sich zu fragen, was denn die Weiterbildung tun kann, um diesen vielbeschworenen neuen Anforderungen gerecht zu werden. Dafür wollen wir uns zunächst die bizzarre Stellung der universitären Weiterbildung ansehen.

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

In Anwendung der Definition von Weiterbildung gemäss SHK³⁾ 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."⁴⁾ Mithin gilt es bei der Analyse der universitären Weiterbildung drei Bezugspunkte zu fokussieren: Inhalt, Zielgruppe und der institutionelle Rahmen. Innerhalb der univer-

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

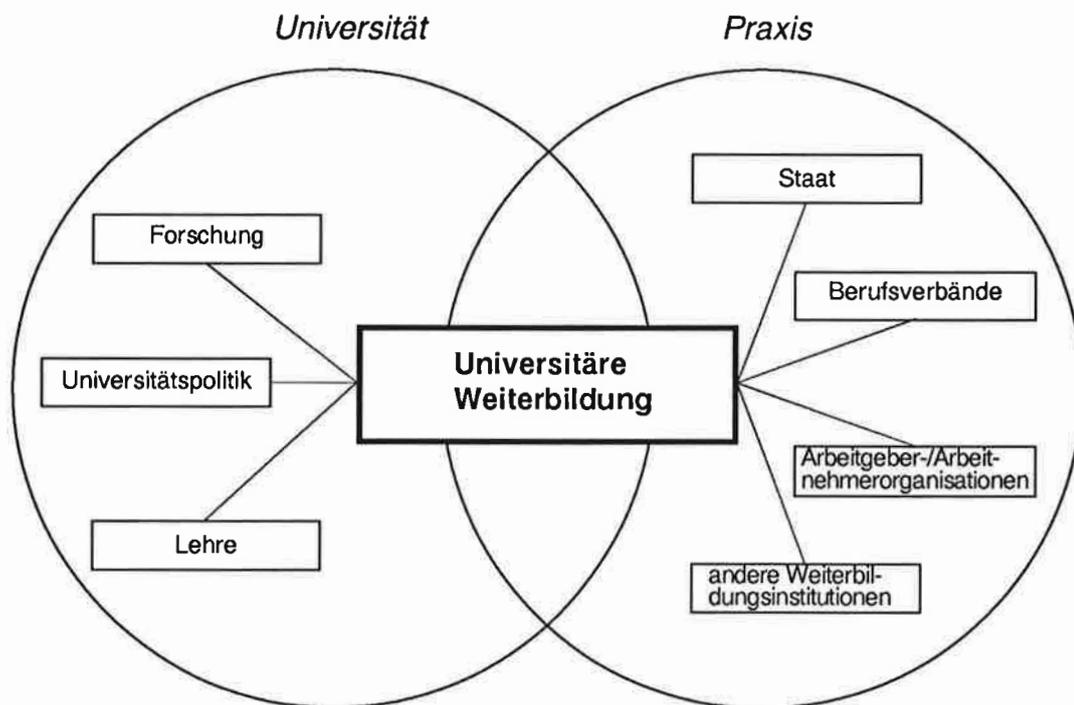
³⁾ Weiterbildung umfasst die Gesamtheit aller Massnahmen, die zur fachlichen und beruflichen Weiter- und Zusatzqualifikationen ergriffen werden.

⁴⁾ aus: Schweizerische Hochschulplanung 1988-1991, S. 10

sitären 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 -, 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. 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 beachten, dass der interdisziplinären Weiterbildung vermehrt Gewicht gelegt 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-Ansätze 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:



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 Produk-

tivierung 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 Indienstrahle für einzelne Gruppen, sondern dient unter den Bedingungen des strukturellen Wandels ausschliesslich der Sicherstellung der Weiterbildung von AkademikerInnen. Trotzdem muss in diesem Zusammenhang die Frage gestellt werden, ob es überhaupt sinnvoll und gewünscht ist, dass die Wissenschaften und damit die universitäre Weiterbildung stets als Garanten des unbegrenzten Fortschritts und als Lösungshelferinnen für aktuelle (fortschrittsgefährdende) Probleme 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"⁵⁾ bereitstellen sollten. 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 notwendig, dass sich die universitäre Weiterbildung allen wissenschaftlichen Gebieten annimmt, was bislang noch nicht der Fall ist. Unter der Optik des agierenden Aspekts gibt es verschiedene Bereiche, wo ein Engagement der Hochschule möglich ist. Diese wollen wir - in Anlehnung an

⁵ Günther Dohmen (1989), S. 13

Karin Benz-Overhage⁶⁾ - kurz beschreiben:

- *Berufsbezogene Weiterbildung*: Mit dem Einsatz der Informationstechnologie sind insbesondere neue Denkweisen und -strukturen verbunden, die vermittelt werden müssen. So muss z.B. ein Konstrukteur beim Einsatz von CAD (Computer Added Design) neben der Logik des Konstruierens neu auch die Logik der Elektronischen Datenverarbeitung begreifen und beherrschen. Aufgabe der universitären Weiterbildung muss es nun sein, wissenschaftliches Methodenwissen zur Vermittlung der neuen Denkmuster zu erarbeiten und an "Multiplikatoren" des beruflichen Aus- und Weiterbildungssystems (AusbildnerInnen, LehrerInnen, WeiterbildnerInnen etc.) weiterzugeben, die dieses Wissen dann ihrerseits an die ArbeitnehmerInnen weitergeben.
- *Problemorientierte Weiterbildung*: Bei der technischen und organisatorischen Implementation der Informations- und Kommunikationstechnologien im Produktionsprozess gibt es einen Gespaltungsspielraum, der durch die Flexibilität der Arbeits- und Produktionsorganisation gegeben ist. Es ist schlussendlich eine unternehmenspolitische Frage, ob dieser Gespaltungsspielraum in der Technikanwendung und -gestaltung ausgenutzt wird oder nicht, wobei zur Beantwortung dieser Frage die Herrschaftssicherung, d.h. die tayloristisch geprägte Denkweise, und das Rationalitätsdenken eine zentrale Rolle spielen. Allerdings könnte in diesem Zusammenhang die interdisziplinär arbeitende Weiterbildung, bei der Ingenieur- und Sozialwissenschaften praxisreflektiert entwickelte Angebote für Technik und Arbeitsgestaltung präsentieren, sicher einen Beitrag leisten, damit Alternativen der Technikanwendung und -gestaltung, die die Qualität der Arbeitsbedingungen mitberücksichtigt und die Arbeitsorganisation nicht als unveränderbar vorgegeben betrachtet, eine unternehmenspolitische Alternative werden.
- *Innovationsorientierte 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

⁶⁾ vgl. dazu ihren Artikel zum Thema Strukturwandel und Qualifikationsentwicklung: Aufgabenbereich für die Hochschulweiterbildung? in: Jürgen Allesch/Dagmar Preiss (1983),

beruflicher und sozialer Kommunikation (z.B. interdisziplinäre Zusammenarbeit aller vom technologischen Wandel im Arbeits- und Produktionsprozess betroffener Gruppen)

Trotz dem Vorliegen von Möglichkeiten in der agierenden Richtung stellt sich die Frage, was für eine Funktion die universitäre Weiterbildung einnehmen soll. Die Beantwortung dieser Frage ist werturteilsfrei nicht möglich und wird im Rahmen der netzmässigen Interaktion unter machtpolitischen und bildungsfunktionären Gesichtspunkten vorgenommen. Prinzipiell kann die universitäre Weiterbildung eine oder mehrere der folgenden vier Bildungsfunktionen verfolgen⁷:

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

⁷ Die ersten drei Bildungsfunktionen gehören zu den traditionellen, die vierte Bildungsfunktion erscheint in der neueren Literatur (z.Bsp.: Günther Dohmen [1989])

als die einzig zu verfolgende Funktion der universitären Weiterbildung definiert.

Literatur:

Bundesbeschluss über die Sofortmassnahmen zugunsten der universitären Weiterbildung vom 23. März 1990

Karin Benz-Overhage (1983): Strukturwandel und Qualifikationsanforderungen: Aufgabenbereich für die Hochschulentwicklung?; in: Jürgen Allesch/Dagmar Preiss: Struktureller Wandel und wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen, Berlin:TUB

Günther Dohmen (1989): Neue Herausforderungen an Wissenschaft und Weiterbildung; in: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE), Nr. 23

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

Wissenschaftliche Weiterbildung aus der Perspektive einer peripheren Region - am Beispiel des deutschsprachigen Kantonsteils des Wallis

Per Bergamin, Erziehungsdepartement des Kantons Wallis

Ich gehe hier von der These aus, dass wissenschaftliche Weiterbildung ein Instrument zur wirtschaftlichen Entwicklung eines Kantons - und auch einer Randregion - sein kann. Insofern wird eine wirtschaftliche Argumentationslinie in den Mittelpunkt gerückt. Damit soll aber keinesfalls geleugnet werden, dass es weitere und ebenso "gewichtige" Argumentationsketten gibt.

Die Betonung auf periphere Regionen soll darauf hinweisen, dass zwar über die Förderung der Weiterbildung in peripheren Regionen gesprochen wird, aber in der Praxis sich dann kaum Felder wissenschaftlicher Weiterbildung entwickeln; so jedenfalls nicht im Hinblick auf die wissenschaftliche Weiterbildung im deutschsprachigen Wallis.

Aufgrund der Komplexität des Begriffs der wissenschaftlichen Weiterbildung ergeben sich Probleme, ihn zu beschreiben. Folgende drei Kriterien sollen den Begriff wissenschaftliche Weiterbildung eingrenzen:

1. Zusammenarbeit mit Hochschulen
2. Zielgruppe sind AkademikerInnen
3. Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden.

In der Diskussion entsteht berechtigterweise oft die Frage, warum die *wissenschaftliche* Weiterbildung insbesondere auch in peripheren, wirtschaftlich schwächeren und mit weniger hohem technologischen Standard dotierten Gebieten gefördert werden soll? Dies soll am Beispiel des Kantons Wallis aufgezeigt werden.

An den zweiten Visper Wirtschaftstagen im Wallis entwickelte P. Buomberger, Stv. Direktor der Schweizerischen Bankgesellschaft, eine interessante Analyse über die Stellung des Kantons Wallis im internationalen Wettbewerb. Neben infrastrukturellen Problemen stellte er nämlich eine

einseitige Wirtschaftsstruktur und die Konzentration grosser Anteile der Beschäftigten auf Branchen mit geringer Wertschöpfung und niedrigem Durchschnittseinkommen fest. Hinzu käme noch ein sogenannter "brain drain" gut ausgebildeter AkademikerInnen, der sich negativ auf die Wirtschaft des Wallis auswirkt. Dieser brain-drain bedeutet nämlich, dass die Investitionen in die Ausbildung der WalliserInnen indirekt in die Zentren ausserhalb des Wallis fliessen - dies, obwohl der Kanton Wallis die dritthöchste Maturaquote der Schweiz und gleichhohe "Pro-Kopfinvestitionen" für Bildung wie der Kanton Zürich habe.

Ich werde nun versuchen, diese generellen Aussagen im Hinblick auf die wissenschaftliche Weiterbildung etwas zu differenzieren. Dass Weiterbildung im Sinne von lebenslangem Lernen eine Notwendigkeit zur beruflichen und sozialen Entwicklung von Individuen darstellt, ist hinlänglich bekannt und schon jahrelang in der bildungspolitischen Diskussion ein Thema. Ich möchte davon nur ein paar Stichworte aufführen:

- Halbwertszeit des Wissens
- neue Technologien
- Tempo des sozialen Wandels
- Internationalisierungstendenzen
- Strukturwandel der Wirtschaft
- Zunehmende Bedeutung der Freizeit
- Ökologische Grenz- und Erschöpfungserscheinungen
- Wertwandel
- Neudefinition der Rolle der Frau
- Informationsüberfluss und Sekundärwirklichkeit

(EDK, 1990)

Die hier angetönten Problematiken erfordern neue Wege in der Bildung, und *einer* davon ist sicher die Weiterbildung. Dass auch die *wissenschaftliche Weiterbildung* hier einen Beitrag leisten kann, ist sicher eine Annahme, die man ohne weitere Ausführungen unterstellen darf. Dabei entstehen aber wiederum einige Fragen: Bringt wissenschaftliche Weiterbildung auch in peripheren Regionen einen Nutzen? Sollen diese Regionen denselben Weg einschlagen wie die Wirtschaftszentren? Ist es überhaupt möglich, in peripheren Regionen eine Art wissenschaftliches Weiterbildungsfeld zu institutionalisieren? Macht dies einen Sinn?

Um diesen Fragen nachzugehen, müssen wir zunächst die spezifischen Nachteile peripherer Regionen gegenüber wirtschaftlichen Zentren betrachten. Diese Nachteile zeigen einen eindeutigen Zusammenhang zur vorhergehenden Analyse der Schwächen der Walliser Wirtschaft. In einem groben Raster lassen sich z.B. für das Oberwallis vier Punkte finden:

1. räumliche und topographische Distanz zu den Zentren
2. interregionale Disparitäten zwischen Berg und Tal
3. ein kleines berufliches Qualifikationspotential (hinsichtlich horizontaler und vertikaler Merkmale)
4. Abwanderungsprobleme mangels Karriere- und Fortbildungsmöglichkeiten

(Kommission für Erwachsenenbildung
des Kantons Wallis, 1990).

Diese Nachteile verstärken sich noch in Zeiten des Wandels, da besonders die kleinen Bevölkerungs- und Ausbildungspotentiale schneller und stärker Schwankungen unterworfen sind. Der grösste und wohl wichtigste Nachteil peripherer Regionen ist auf nichtmaterieller Basis auf das relativ kleine Qualifikationspotential zurück zu führen. So haben nämlich Künzle & Büchel (1989) aufgezeigt, dass hinsichtlich des Qualifikationsbestandes von AkademikerInnen die Unterschiede zwischen den verschiedenen Regionen und den Zentren parallel zum Zentrum-Peripherie-Gefälle verlaufen, d.h. die Zentren haben höhere Anteile an Kaderpersonal und hochqualifizierten MitarbeiterInnen. Dieser Unterschied geht einher mit einem schwachen Weiterbildungsangebot und z.T. mit einer erhöhten Nachfrage nach Weiterbildung.

Das zweite markante Problem liegt bei der Rückkehr der AkademikerInnen. So wurde für den Kanton Wallis 1977 bei einer Umfrage ehemaliger StipendiatInnen herausgefunden, dass 57% einer Arbeit ausserhalb des Kantons nachgehen. Auch Grünwald & Ruppen (1989) fanden bei einer Umfrage mit 185 Oberwalliser StipendiatInnen heraus, dass 60% nicht grundsätzlich in den Heimatkanton zurückkehren wollen. Als hauptsächlichste Gründe wurden genannt:

- Mangel an beruflichen Möglichkeiten
- Erfahrungen ausserhalb des Kantons machen
- mangelnde Fortbildungsmöglichkeiten

In einer eigenen Studie habe ich versucht, die Weiterbildungsveranstaltungen von öffentlichen Unternehmerverbänden und Berufsvereinigungen zu analysieren. Fazit der Analyse ist, dass es im Oberwallis kein institutionalisiertes, wissenschaftliches Weiterbildungsfeld gibt. Es gibt zwar einige Veranstaltungen, zumeist Vorträge, diese finden aber kaum in einem institutionalisierten Rahmen statt. Die verschiedenen Vereinigungen und Verbände arbeiten im seltensten Fall zusammen und institutionell organisierte Weiterbildung auf akademischer Ebene mit einer vertikalen Höherqualifizierung gibt es nur im Bildungswesen.

Es ist also davon auszugehen, dass die peripheren Regionen hinsichtlich wissenschaftlicher Weiterbildung unterdotiert sind, resp. ein Nachfragepotential vorhanden ist. Unsicher ist aber, ob die Erfüllung der Nachfrage auch einen Nutzen bringt. Ein entsprechender Ansatz lässt sich durch das Modell der endogenen Entwicklungsstrategien (Derenbach 1984/1988) finden. Innerhalb dieser Strategien wird versucht, auf die in einer Region vorhandenen Ressourcen zurückzugreifen. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Mensch selbst einer der hauptsächlichsten Ressourcen ist, und dass für die peripheren Gebiete die Problematik darin liegt, dass diese menschlichen Ressourcen in die Zentren abwandern, oder dass wegen den mangelnden Weiterbildungsmöglichkeiten die "Veraltung des Wissens" in einer Region progressiv voranschreitet, so dass die betroffene Region an Konkurrenzfähigkeit verliert. In diesem Rahmen sieht Brugger (1985) die Aus- und Weiterbildung als Instrument, dem Attraktivitätsunterschied zwischen Zentrum und Peripherie entgegenzuwirken. Mittels bildungspolitischen Massnahmen lassen sich verstärkende Kreisläufe entwickeln, die sich in verschiedenen Merkmalen widerspiegeln, so z.B.

- geht mit einer Erhöhung der Aus- und Weiterbildung eine Steigerung des Anspruchsniveaus und der Mobilität einher,
- und wettbewerbsfähigere Arbeitgeber stellen höhere Ansprüche an Aus- und Weiterbildung.

Dabei ist es aber wichtig, dass nicht eine "blinde" Förderung geschieht, sondern es muss ein ausgewogenes Verhältnis zwischen beruflichen Qualifikationen und Realkapital der Betriebe geschaffen werden. Dies führt zu einer stabilisierenden Wirkung in dem Sinne, dass die berufliche Kompetenz, die durch Ausbildung geschaffen wird, den Ertragswert des eingesetzten Kapitals sichert, und dass Kapital die Voraussetzung zur Nutzung beruflicher Kompetenz in der Arbeit schafft. Insofern ist auf regionaler Ebene die Berufsbildungspolitik ein erhebliches Instrument (Derenbach, 1984).

Das Modell der endogenen Entwicklungsstrategie wurde hier sehr grob dargestellt. Die grundsätzliche Aussage besteht darin, dass die menschlichen Ressourcen resp. ihre Handlungskompetenzen genützt werden können. Dies soll durch bildungspolitische Massnahmen wie Aus- und Weiterbildung geschehen und solche Massnahmen sollen sich auf die Stabilität und den Ertragswert der Wirtschaft niederschlagen.

Ich möchte diese Idee am Beispiel des Einflusses von Hochschulen auf die Regionen untersuchen. Meistens wurden bei Hochschulgründungen folgende Wirkungskomponenten angenommen:

- Erhöhung der Bildungsbeteiligung und Verminderung der Bildungsdisparitäten
- verringerte Abwanderung
- Verfügbarkeit höherqualifizierter Arbeitskräfte
- eine an regionalen Bedürfnissen orientierte Forschung und Lehre
- Verbesserung der Innovationsbereitschaft
- Standortvoraussetzungen und Wohnortsgunst
- Angebot qualifizierter Arbeitsplätze
- regionale Einkommen und Beschäftigungseffekte
- Verbesserung der Erwachsenen-, beruflichen und allgemeinen Weiterbildung

(Scheele, 1986)

Die hier aufgezählten Effekte lassen sich zwar kaum nachweisen - zumindest nicht eine Verminderung regionaler Disparitäten und innovativer Impulse (Scheele, 1986). Es lassen sich aber einige interessante Finanzkreisläufe aufzeigen. So eruierten Fischer & Nef (1990) im Hinblick auf die Auswirkungen der Hochschule St. Gallen auf Stadt und Kanton positive Impulse bezüglich Beschäftigung, Einkommen und den Standortvorteil der Stadt sowie schwach positive Impulse bezüglich Standortvorteilen des Kantons.

Negative Effekte fanden sie hinsichtlich der Umweltressourcen der Stadt. In derselben Untersuchung liess sich zudem ein positiver Effekt auf den Zahlungsstrom (Ausgaben und Einnahmen) der Weiterbildung nachweisen.

Insofern lassen sich trotz der schwierigen Nachweislage Anhaltspunkte im Sinne einer endogenen Entwicklungsstrategie finden. Die Situierung eines

Weiterbildungsfeldes könnte als Annäherung an die Hochschule verstanden werden und so z.T. Effekte hervorrufen, wie sie durch Hochschulgründungen erwartet werden. Der Nachweis dieser Vermutung ist aber noch keinesfalls angetreten worden. Bedingung dazu wäre sicher eine Tendenz, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland festgestellt wird, dass sich die Hochschulen zu den Standorten der Regionen hinwenden und regions-spezifische Angebote durchführen (Wagener u.a., 1990).

Nicht zuletzt dürfte die Weiterbildung einen Einfluss auf die Flexibilität einer Wirtschaftsstruktur haben, indem das Qualifikationspotential horizontal erweitert wird. Dies wiederum sollte verschiedene Diversifikationsprozesse nach sich ziehen, wie z.B. Veränderungen einseitiger Wirtschaftsstrukturen, Erhöhung von Innovationskräften etc. Dies könnte sich ganzheitlich positiv auf die Stabilisierung der Wirtschaftsverhältnisse auswirken.

Es entsteht natürlich sofort die Frage, wie sich diese theoretischen Annahmen in die Praxis umsetzen lassen. Es muss davon ausgegangen werden, dass eine Art "Weiterbildungsatmosphäre" mit entsprechenden strukturellen Möglichkeiten geschaffen werden muss. Im Oberwallis wird dies über den Weg einer Bedarfsanalyse von wissenschaftlicher Weiterbildung, die von der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern durchgeführt wird, versucht. Diese Studie soll als eine Art "Katalysator" zu bestehenden Bedürfnissen fungieren. Im weiteren ist eine Tagung geplant, die dazu dient, Synergien entstehen zu lassen und eventuell entstandene Pläne zu konkretisieren.

Zum Schluss soll noch einmal betont werden, dass die wissenschaftliche Weiterbildung nicht als alleiniges Mittel zur Verbesserung einer regionalen Wirtschaft aufgefasst wird, sondern viel mehr als ein Instrument, womit sich selbstverstärkende Kreisläufe entwickeln, innerhalb deren andere wirtschaftsfördernde Massnahmen einen "fruchtbaren Boden" finden.

Literatur

- Brugger E. (1985): Regionalwirtschaftliche Entwicklung. Paul Haupt, Bern
- Derenbach R. (1984): "Berufliche Kompetenz und selbsttragende regionalwirtschaftliche Entwicklung", Information zur Raumentwicklung, 1/2, 79 - 95
- Derenbach R. (1988): "Regionales Entwicklungsbewusstsein und Handlungsbereitschaft. Modelle, Konzepte und instrumentelle Konsequenzen", Raumforschung und Raumplanung, 5/6, 258 - 264
- Edk (Hrsg.) (1990): Bildung in der Schweiz von morgen. Bern
- Fischer G. & Nef M. (1990): Die Auswirkungen der Hochschule auf Stadt und Kanton St. Gallen. Rüegger, Gräsch
- Grünwald K. & Ruppen D. (1989): Rückkehrabsichten von Walliser Studenten. Erziehungsdepartement des Kantons Wallis, Sion
- Kommission für Erwachsenenbildung (1990): Erwachsenenbildung (Bericht). Erziehungsdepartement des Kantons Wallis, Sion (unveröffentlicht)
- Künzle D. & Büchel D. (1989): Weiterbildung als Strategie für Region und Betrieb (ORL-Bericht 77), Verlag der Fachvereine, Zürich
- Scheele U. (1986): Hochschulstabilisierung und regionale Entwicklung. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Oldenburg
- Wagner E. (Hrsg.) u.a. (1989): Modellvorhaben REGIO (Projektbericht). Zentrale Arbeitsstelle für das Fernstudium/Universität Hildesheim, Hildesheim

Fernstudium - Möglichkeiten in der Schweiz aus der Sicht eines peripheren Nichthochschulkantons

Kurt Grünwald, Delegierter für universitäre Angelegenheiten des Kantons Wallis

I. Hintergrund

Der Kanton Wallis betreibt seit einigen Jahren eine intensive Hochschulpolitik. Als Nichthochschulkanton sollte sich das Wallis nicht nur finanziell, sondern auch aktiv an der Mitgestaltung der schweizerischen Hochschulpolitik beteiligen. Über die Beziehungen "Wallis-Universitäten" wurden in den letzten Jahren, in Kooperation mit verschiedenen Universitäten, ca. 20 Forschungszentren im Wallis angesiedelt. Man erhofft sich davon eine günstigere Wirkung auf wissenschaftlicher, kultureller und wirtschaftlicher Ebene.

Die Schwellenängste gegenüber den Universitäten und den entsprechenden Strukturen sollen abgebaut und die eingangs erwähnte volkswirtschaftliche Dynamik entfaltet werden.

Letztlich will man, da heute mehr und mehr vom Hochschulplatz Schweiz gesprochen wird, ein anderes Image des Wallis vermitteln. Man will aufzeigen, dass auch in einer hochschulfernen Region "Ideenfabriken" entstehen können.

II. Zur Situation der Hochschulen in der Schweiz

BOULLION & RADNIZKY (1991) sprechen von Verkrustungserscheinungen an den Universitäten, von der Ineffizienz der Hochschulausbildung. Zusätzliche Probleme betreffen die Eurokompatibilität. Obwohl man bei uns von keiner eigentlichen Massenuniversität sprechen kann, scheint zudem die persönliche Beratung und Betreuung der Studierenden an den allermeisten Orten zu wenig wirksam zu sein.

Auch die Universitäten in der Schweiz brauchen Veränderungen und neue Ideen. Deshalb ist es nur folgerichtig abzuleiten, dass die traditionellen Formen örtlich und zeitlich fixierter gemeinsamer Lehrveranstaltungen für grosse Lerngruppen (Vorlesungen und Seminarien) der Vergangenheit angehören, da die Qualität des Unterrichtens zu stark darunter leidet.

Im Sinne der *éducation permanente*, des lebenslangen Lernens (Probleme der Halbwertszeit), müssen auch neue Formen der Wissensvermittlung ins Auge gefasst werden. Konkret wird das wohl heissen, Nichtverlängerung, ja sogar Verkürzung der Grundausbildung verbunden mit einem intensiven Auf- und Ausbau der Fort- und Weiterbildung mit den entsprechenden Qualifikationen.

Fort- und Weiterbildung wird zu einem wesentlichen konstituierendem Element jeder zukünftigen Laufbahn (SCHÄFER, 1988).

III. Implementierung eines Fernstudiums in der Schweiz

1. Fernstudium - Möglichkeiten und Grenzen

Wie bereits kurz angedeutet, ist unsere Zeit gekennzeichnet durch eine enorme Dynamik der Wissenschaft, der technischen, aber auch politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen.

Wir glauben, dass Entwicklungsmöglichkeiten in der Gesellschaft prinzipiell offen für gestalterische Möglichkeiten sind (SCHUBERT, 1991). Dies sollte auch auf den Wissenschaftsbetrieb zutreffen.

Das Fernstudium wurde Ende 60er anfangs 70er Jahre vorwiegend unter dem Aspekt überlasteter Hochschulen mit Zielrichtung der Kapazitätenentlastung diskutiert (KOCHS & KRUEGER, 1982). Im Jahre 1987 wurde die Vereinigung "European Association of Distance Teaching Universities" (EADTU) gegründet. Sie verkörpert die integrativen und kooperativen Aspekte der Internationalisierung im europäischen Rahmen, deren Ziele weit über die Diskussionen der 60er Jahre reichen.

In der Schweiz setzten wir primär auf die wissenschaftliche Fort- und Weiterbildung, d.h. auf ein Studium weitgehend unabhängig von vorgegebenen Lernorten, Lernzeiten und Lerngeschwindigkeiten, ohne einen Arbeitsplatz aufzugeben (KRIEGESKORTE, 1990). Ein selbständiges Studium mit Rückkoppelungsmöglichkeiten zu beratenden Experten (Mentoren)

scheint von daher eine besonders angemessene Arbeitsform (DOHMEN, 1982).

2. Fernstudium in der Schweiz

Da es hier um die Implementierung eines Modells und nicht so sehr um eine Systemanalyse (Beratung, Fachberatung, Fernstudieneinheiten und Präsenzphasen etc.) geht, wird im folgenden aufgezeigt, wie ein solches Modell in der Schweiz funktionieren könnte.

Seit einigen Monaten bestehen Kontakte zwischen dem Erziehungsdepartement des Kantons Wallis und der FernUniversität Hagen.

Die FernUniversität-Gesamthochschule-Hagen wurde 1974 in Nordrhein-Westfalen als wissenschaftliche Hochschule gegründet. Heute sind ca. 50'000 Studentinnen und Studenten immatrikuliert.

Die Studierenden der FernUniversität sind zum überwiegenden Teil berufstätig, also bereits vielfältig qualifiziert, und das Fernstudium bietet ihnen die Chance für eine wissenschaftliche Erstausbildung und neue Formen wissenschaftlicher Weiterbildung, ohne dass sie dafür ihren Arbeitsplatz aufgeben müssen. Als Teilzeitstudium neben dem Beruf hat das Fernstudium gegenüber Präsenzbildungsangeboten erhebliche strukturelle Vorteile.

3. Struktur eines Fernstudiums

a. Lehrangebot

Fernstudentinnen und Fernstudenten besuchen keine Vorlesungen, sondern bekommen die Lehrmaterialien per Post ins Haus geschickt. Das Studium findet also nicht im Hörsaal statt, sondern am heimischen Schreibtisch.

b. Studienberatung

Im Studienzentrum Brig wird eine intensive Eingangsberatung durch einen Psychologen durchgeführt. Man erhofft sich, dadurch die Abbrecherquote von Beginn weg möglichst tief zu halten.

c. Studienzentrum

Die Vermittlung wissenschaftlicher Lerninhalte erfolgt an der FernUniversität vornehmlich durch das Medium des Studienbriefes, der didaktisch so aufbereitet ist, dass er im Prinzip aus sich selbst heraus verstehbar sein soll. Doch zu einem wissenschaftlichen Studium gehört als notwendiger Bestandteil das Element der Kommunikation.

Durch die Einrichtung von Studienzentren wurde ein Korrektiv für die konzeptionell bedingten Kommunikationsdefizite im Bereich des Fernstudiums geschaffen. Die Studienzentren fungieren als regionaler Treffpunkt für Fernstudentinnen und Fernstudenten, in denen diese sich in Arbeitsgruppen treffen können.

Über das zu schaffende Studienzentrum wird die Hochschule als solche mit ihrem Gesamtpotential in eine Region geholt (GROTEN 1991).

Das Lehrangebot der FernUniversität ist für alle Stufengänge in Kursen gegliedert. Die Studierenden erhalten zu den verschiedenen Kursen, die sie belegt haben, Studienbriefe zugesandt, die zum Teil durch Ton- und Videokassetten ergänzt werden.

d. MentorInnen (FachwissenschaftlerInnen)

Die kursbezogenen Arbeitsgruppen werden von nebenberuflich tätigen Mentorinnen oder Mentoren angeleitet und treffen sich in der Regel während der Abendstunden. Inhaltlich geht es um:

- Klärung von Verständnisschwierigkeiten
- Ergänzung und Konkretisierung einzelner Studieninhalte
- Vertiefung des erworbenen Wissens durch Austausch und Diskussion in der Gruppe
- Hilfe bei der Bearbeitung von Einsendeaufgaben
- Vorbereitung auf Klausuren.

e. Fächerkombinationen

Folgende Studiengänge werden von der FernUniversität angeboten:

Elektrotechnik
Wirtschaftswissenschaft

Rechtswissenschaft
Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften
Mathematik
Informatik

Wintersemester 1991 (neu) Hauptfächer

Soziologie
Neuere deutsche Literaturwissenschaft
Philosophie

Wintersemester 1992 (geplant) Hauptfächer

Psychologie
Geschichte
Politologie
European MBA (zusammen mit anderen
europäischen Universitäten)

Studiengänge in Voll- und Teilzeitform als akademische Erstausbildung mit Diplom oder Magister-Artium Abschlüssen, die zur Promotion berechtigen.

(siehe Europaratskonvention 1959)

f. Wissenschaftliche Weiterbildung

Ergänzungs- und Zusatzstudiengänge

Ergänzungs- und Zusatzstudiengänge dienen Bewerbern, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen, zur Aneignung einer zusätzlichen (beruflichen) Qualifikation.

Weiterbildung für Gasthörernde

Weiterbildung für Gasthörernde in Form des Studiums einzelner Kurse oder auf bestimmte Berufsfelder abgestimmter Zusammenfassungen von Kursen (Weiterbildungspaketen).

Studiengangszweithörernde und Kurszweithörernde

Studierende anderer Hochschulen können an der FernUniversität einen weiteren Studiengang (Studiengangszweithörernde) oder einzelne Kurse (Kurszweithörernde) studieren.

IV. Ausblick

Wir gehen davon aus, dass wir im Jahre 1992 über die Kooperation mit der FernUniversität Hagen die Aktivitäten des Fernstudienzentrums in Brig beginnen können.

Die Pilotphase dauert sechs Jahre. In einer ersten Phase werden wir primär den wissenschaftlichen Bereich der Fort- und Weiterbildung propagandieren, um später, nach einer grösseren Akzeptanz des Modells, auch in die Grundausbildung einzusteigen. Die Rechtsform des Studienzentrums in Brig wird eine gemischtwirtschaftliche Stiftung sein.

Wir glauben, dass dieser innovative Ansatz mit der unumgänglichen Europäisierung (EUROPARAT, 1989) und der grösser werdenden Bedeutung des distance learning gut in die hochschulpolitische Landschaft der Schweiz passt.

Literatur

- | | |
|--|--|
| Bouillon, H. & Radnitzky, G. (Hrsg.) (1991): | Die ungewisse Zukunft der Universität: Folgen und Auswege aus der Bildungskatastrophe. Duncker & Humblot, Berlin |
| Dohmen, G. (1982): | Zukunftsmöglichkeiten für den Aufbau des angeleiteten Selbststudiums im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. |
| | GROTEN, H. (1991): Die Bedeutung der Studienzentren für die FernUniversität: Von den Aufgaben im Studiersystem zu Entwicklungsimpulsen durch Studienzentren in der Bundesrepublik und in Europa. Broschüre der FernUniversität, Hagen. |
| Europarat (1989): | Parliamentary Assembly of the Council of Europe. Recommendation 1110 on distance teaching. Council of Europe, Strasbourg |

-
- Kochs, M. & Krüger, W. (1982): Hochschulweiterbildung und Fernstudium. In: KOCHS, M. & KRÜGER, W. (Hrsg.): Hochschulweiterbildung und Fernstudium. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e. V., Hannover
- Kriegeskorte, H. (1990): Projekt "Entwicklung eines individualisierten, mediengestützten Informations-, Beratungs- und Betreuungssystems für Fernstudenten (Teil 1). FernUniversität, Hagen
- Schäfer, E. (1988): Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozess. Leske & Budrich, Opladen
- Schubert, K. (1991): Politikfeldanalyse. Leske & Budrich, Opladen

Weiterführende Literatur

- Delling, R.M. (1989/1990): Fernstudium - Fernunterricht. Bibliographie deutschsprachiger Texte. Beltz, Weinheim und Basel
- Gerhard, R., Radde, M. & Schäfer, E. (1990): Bibliographie zur Wissenschaftlichen Weiterbildung 1982 - 1990. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e. V., Hannover

Weiterbildungsbedürfnisse der ETH-Absolventinnen und -Absolventen

Daniel Künzle, Projektleiter Zentrum für Weiterbildung, ETH Zürich

und

Sergio Bellucci, Leiter Zentrum für Weiterbildung, ETH Zürich

I. Einleitung

Verschiedene gesellschaftliche und wirtschaftliche Gründe verlangen heutzutage nach einer besseren Förderung und Nutzung der in der Bevölkerung vorhandenen beruflichen Qualifikationen, des sogenannten Humankapitals. Als Ursachen sind zu nennen etwa die *Verknappung des Faktors Arbeit* auch als Folge des "Pillenknicks" der 60er Jahre. Weitere Gründe sind der *Einsatz neuer Technologien* und der damit verbundene *Trend zu höheren Qualifikationsanforderungen* an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die immer *kürzer werdende Halbwertszeit* vor allem des fachspezifischen Wissens. Ferner erfordert die zunehmende *Verflechtung aller Lebensbereiche* den Einbezug politischer, sozialer, kultureller Faktoren in die Berufsarbeit, welche ebenfalls in Beziehung zu setzen ist zur natürlichen und bebauten Umwelt. *Interdisziplinäres Wissen* und *Kommunikationsfähigkeit* mit anderen Disziplinen werden immer wichtiger. Auch bringt der gesellschaftliche Wertewandel mit einer immer deutlicheren Trennung der Sphären Arbeit und Freizeit neue Entfaltungsmöglichkeiten der Menschen mit sich.

Kurz: Die Qualifikationsanforderungen, die an die Erwerbstätigen gestellt werden, ändern sich laufend und nachhaltig. Der einmal erlernte Beruf ist keine Garantie mehr für eine lebenslang gültige Arbeitsqualifikation. Dies gilt besonders für hochqualifizierte und -spezialisierte Akademikerinnen und Akademiker.

Im Rahmen dieses nur kurz skizzierten umfassenden Prozesses kommt der *beruflichen Weiterbildung* eine zentrale Bedeutung zu. Nur mit ihr ist eine fortwährende Anpassung des Wissens an neue Erfordernisse von Gesellschaft, Wirtschaft und Technik möglich. Nicht umsonst hat die Schweizeri-

sche Hochschulkonferenz die Weiterbildung als die wichtigste *neue* Aufgabe der Hochschulen in den 90er Jahren bezeichnet und hat der Bund mit der Lancierung der sogenannten Weiterbildungsoffensive für sechs Jahre die finanziellen Mittel zur Förderung der Weiterbildung bereitgestellt.

II. Umfassende Marktanalyse

Wie aber soll die Weiterbildung an der ETH Zürich ausgebaut werden? Sind vermehrt Nachdiplomstudien (vollzeitlich, berufsbegleitend?) und/oder vermehrt kürzer dauernde Fortbildungskurse notwendig? An welchen Abteilungen ist aus Sicht der ETH, der erwerbstätigen ETH-Absolventinnen und -Absolventen, der Fachverbände, der Unternehmen ein besonders dringender (Nachhol-)Bedarf? Welche Inhalte sollen überhaupt vermittelt werden? Was kann und soll die ETH im Bereich der Weiterbildung grundsätzlich leisten? Wo drängt sich eine Zusammenarbeit mit anderen Organisationen auf, was ist den privatwirtschaftlichen oder gemeinnützigen Weiterbildungsveranstaltern zu belassen?

Diese und andere Fragen suchte ein Projekt zu klären, das vom Zentrum für Weiterbildung der ETH gemeinsam mit dem BIGA und der privaten Gruppe Ingenieure für die Schweiz von morgen in Zusammenarbeit mit dem Sozial- und Marktforschungsinstitut IPSO durchgeführt wurde.

Das übergeordnete Ziel war (und ist) die Entwicklung eines innovativen und marktorientierten Weiterbildungsangebots an der ETH.

Im Rahmen einer schriftlichen Befragung wurden im Frühjahr 1991 rund 9000 berufstätige AbsolventInnen aller Fachrichtungen der ETH Zürich, der ETH Lausanne sowie aller Ingenieurschulen (Höhere Technische Lehranstalten HTL) sowie rund 1000 weitere Personen angeschrieben, die ein Nachdiplomstudium an einer ETH oder einer HTL absolviert haben. Insgesamt sind das etwa 11 % der ca. 85'000 in der Schweiz lebenden und arbeitenden AbsolventInnen einer ETH oder HTL. Mit 49 % wurde ein Rücklauf erzielt, der als sehr gut bezeichnet werden kann.

Mittels telephonischer Befragung in ca. 250 kleinen, mittleren und grossen Unternehmen aller Branchen sowie einem Dutzend Fallstudien mit total etwa 50 Interviews auf verschiedenen Hierarchie- und Funktionsstufen wurde ebenfalls versucht, auf Unternehmensseite die Weiterbildungssituation und -bedürfnisse abzustecken.

Die Resultate dieser Marktanalyse sind repräsentativ für die Weiterbildungssituation in der Schweiz auf den Stufen ETH und HTL.

III. Weiterbildungssituation heute

Die Weiterbildung wird von den Unternehmen wie von den Erwerbstätigen als sehr wichtig eingestuft. Die Weiterbildung verbessert sowohl die *Arbeitsmarktchancen* der Individuen, die mittel- und längerfristige *Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit* der Firmen als auch die *Konkurrenzfähigkeit des Wirtschaftsstandortes* Schweiz.

Im Jahre 1990 haben ETH- und HTL-AbsolventInnen *im Durchschnitt knapp 11 Tage für Weiterbildung* aufgewendet, wobei bei den meisten die Weiterbildung insgesamt eine Woche dauerte. Von diesen 11 Tagen wurden 8 Tage während der Arbeitszeit und 3 Tage während der Freizeit eingesetzt. Mehr als 90 % der Befragten nahmen im letzten Jahr an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teil. Damit gehören sie zu denjenigen Erwerbstätigen der Schweiz, die sich am intensivsten weiterbilden - die aber auch die besten Möglichkeiten dazu haben.

Weiterbildungstage 1990 nach Unternehmensgrössen				
	- 49 Mitarb.	50-499	500-999	1000 +
Mittelwert:	7.3	9.6	14.6	12.5
Weiterbildungstage 1990 nach Alterskategorien				
	- 34 Jahre	35-44 J.	45-54 J.	55-65 J.
Mittelwert:	14.4	9.3	7.0	5.3

Abbildung 1: Jüngere ETH- und HTL-AbsolventInnen in grossen Unternehmen haben die besten Weiterbildungsmöglichkeiten.

Die Initiative zum Besuch eines Kurses stammt in der Regel von den einzelnen AbsolventInnen. Aber je grösser ein Unternehmen ist, desto wichtiger wird die von Vorgesetzten oder von der Personalabteilung induzierte Qualifizierung und Laufbahnförderung als Teil einer meist explizit formulierten Personalpolitik und desto mehr können die ETH- und HTL-AbsolventInnen

von der firmeninternen oder -externen Weiterbildung profitieren. Ganz allgemein ist die Weiterbildungssituation in grossen Firmen am besten (vgl. Abbildung 1). Mit sinkender Beschäftigtenzahl nehmen die Möglichkeiten zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen rapide ab - ausser, es handle sich z.B. um ein kleines Ingenieur- oder Architekturbüro, das sehr viele Personen mit ETH- oder HTL-Abschluss beschäftigt. Die Kosten der Weiterbildung werden von den Firmen im Durchschnitt zu etwa drei Vierteln übernommen.

Jüngere Berufstätige zwischen 25 und 34 Jahren sind die deutlich aktivsten Teilnehmenden an Weiterbildungsveranstaltungen (Abb. 1). In dieser Alterskategorie werden neben den kürzeren Fortbildungskursen vor allem auch die länger dauernden Zusatzausbildungen wie Nachdiplom-, Zweitstudium, MBA oder Doktorat in Angriff genommen. Von den berufstätigen ETH-AbsolventInnen aller Altersgruppen haben sich insgesamt 56 % auf diese zeitlich intensive Art fortgebildet.

Arbeitsüberlastung und *familiäre Verpflichtungen* sind die hauptsächlich genannten Gründe, warum ältere Erwerbstätige sich vergleichsweise wenig weiterbilden. Von den Firmen, die ihre MitarbeiterInnen nicht oder nur sporadisch weiterbilden, wird ebenfalls die (zu) grosse Arbeitsüberlastung als primäre Barriere angegeben.

Der Nutzen der Weiterbildung wird vor allem auf der persönlichen Ebene gesehen, indem ein Verantwortungs- und Kompetenzzuwachs in der Arbeit resultiert. Materielle Vorteile wie Beförderung oder höherer Lohn folgen jedoch selten direkt aus der Weiterbildung. Die Absolvierung einer länger dauernden Weiterbildung wie z.B. ein Nachdiplomstudium verbessert hingegen augenfällig die Arbeitsmarkt- und/oder Aufstiegschancen der ETH-AbsolventInnen. Allerdings sieht immerhin ein Drittel der Befragten ihre Weiterbildungsanstrengungen von Unternehmensseite her *in keinerlei Weise honoriert*.

IV. Weiterbildungsbedürfnisse

Inbezug auf die Weiterbildungsbedürfnisse wird das Schwergewicht sowohl von Unternehmens- wie auch von der AbsolventInnenseite her auf die *fachspezifische Fortbildung* gelegt (vgl. Abbildung 2).

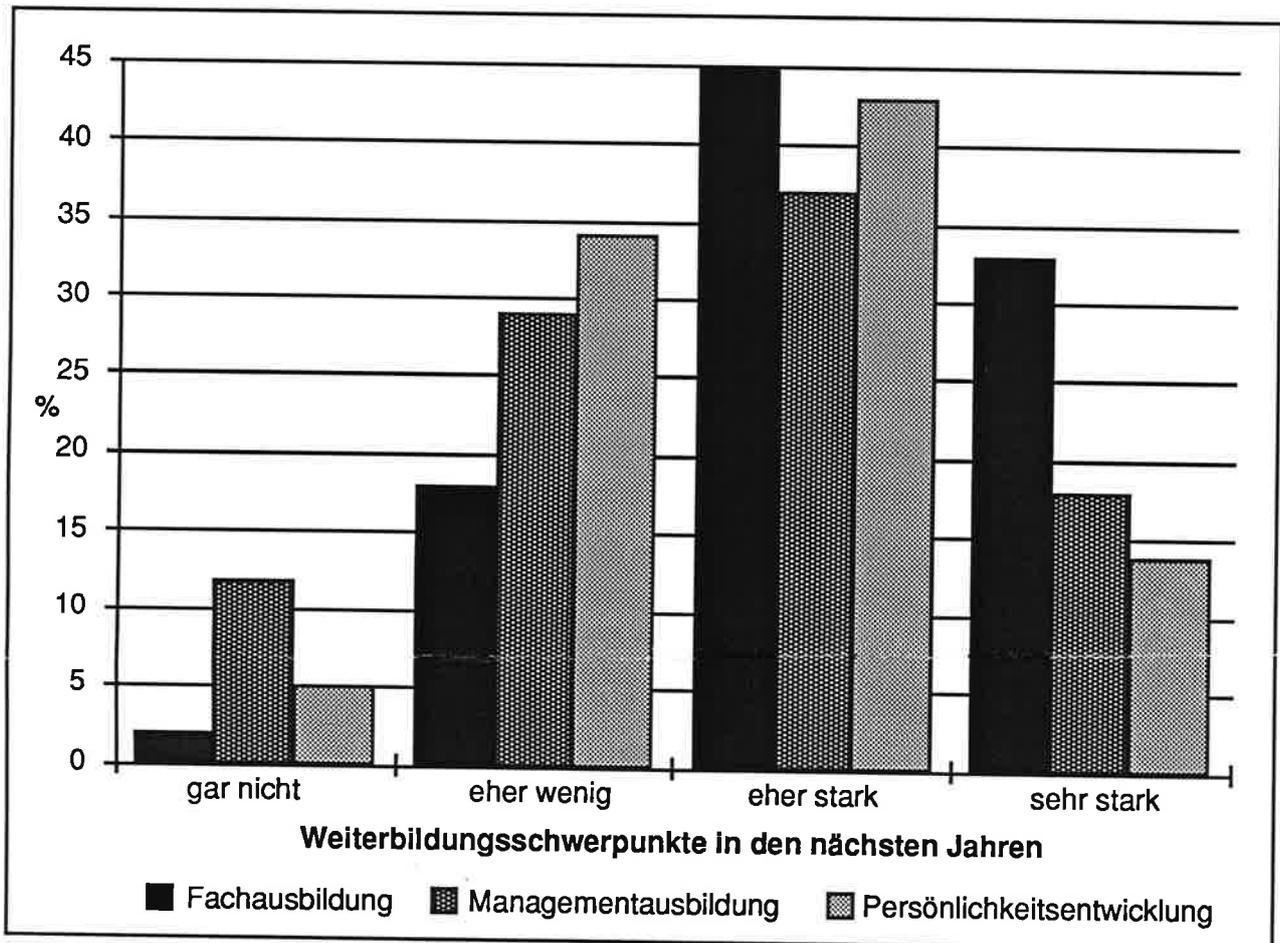


Abbildung 2: Der Schwerpunkt der beabsichtigten Weiterbildung liegt bei den AbsolventInnen primär auf der Fachausbildung (neuestes Wissen im Fachgebiet.)

Die fachspezifischen Weiterbildungsbedürfnisse können hier aus Platzgründen nicht für jede Abteilung 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 Computerunterstützter Arbeitsinstrumente zum Inhalt haben. Ebenfalls an prominentester Stelle stehen Themen, die in Bezug stehen zur natürlichen und bebauten Umwelt und ökologische Zusammenhänge berücksichtigen.

Gewünscht wird sowohl von den Unternehmen wie auch von den erwerbstätigen ETH-AbsolventInnen, dass beispielsweise die einzelnen Abteilungen oder Departemente jährlich eine Veranstaltung organisieren, die eine Übersicht über die wesentlichen und bedeutsamen Entwicklungen im jeweiligen Fachgebiet, den "state of the art", zu liefern vermag.

Als optimal wird von den Befragten eine zeitliche Dauer von *1 bis 3 Tagen* pro Veranstaltung angegeben. Längerdauernde Kurse - wie z.B. die Nachdiplomstudien - sollen möglichst in *berufsbegleitender Form* angeboten werden. Die Kosten für die kürzerdauernde Weiterbildung werden in der Regel von den Firmen getragen. Vor allem grössere Unternehmen sind zusätzlich bereit, die gesamten Kosten (oder wenigstens einen guten Teil davon) auch für ein Nachdiplomstudium zu übernehmen. Allerdings werden dann diese MitarbeiterInnen meist vertraglich für eine bestimmte Zeit (1 bis 2 Jahre) an die Firma gebunden.

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, PC-Anwendung (Textverarbeitung, Tabellen etc.), ökologischen Fragen im Beruf, Informatik (Datenbank, Programmierung), "C-Techniken" (CIM, CAD, CAE, CIE, CAM u.ä.) sowie Personalwesen und Betriebsführung.

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 gesellschaftliche

Aspekte sowie persönliche Arbeitstechnik und Zeitmanagement sind ebenfalls dringliche Themen.

V. Konsequenzen: Was ist zu tun ?

Im folgenden sollen kurz einige allgemeine Konsequenzen und Massnahmen zur Verbesserung der Weiterbildungssituation dargestellt werden. Eine detaillierte Konzeption der Weiterbildung an der ETH wird gegenwärtig am Zentrum für Weiterbildung erarbeitet.

In den Wirtschaftsunternehmen und der öffentlichen Verwaltung muss die Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Bestandteil einer mindestens mittelfristigen Unternehmensplanung 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.

Bei den einzelnen Individuen muss grundsätzlich das Bewusstsein wachsen, dass die berufliche Situation permanenten Veränderungen unterworfen ist. Von daher gilt es die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, zur "éducation permanente" und zur Eigenaktivität zu fördern.

Wesentliche *Erkenntnisse für die ETH* liegen 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.

Mit der halbjährlichen Herausgabe der Broschüre "Weiterbildung an der ETH" sowie der on-line Datenbank POLYKURS (via KOMETH und später auch via VIDEOTEX; vgl. ETH-Bulletin Nr. 237 vom Oktober 1991) befindet sich die ETH auf gutem Wege dazu.

Zum zweiten gilt es für die ETH, sich auf ihre angestammten Stärken im Bereich Lehre und Forschung und damit auf die fachliche und interdisziplinäre Weiterbildung zu konzentrieren. Inhalte im Bereich der Managementweiterbildung und persönlichen Entwicklung können - eingedenk auch des bereits vorhandenen Angebots der ETH in der Abteilung für Betriebs- und Produktionswissenschaften, am Betriebswissenschaftlichen Institut (BWI),

am "Zentrum für die Führung technologieorientierter Unternehmen" (ZTU) oder etwa an der Abteilung für Geistes- und Sozialwissenschaften - ganz oder teilweise anderen öffentlichen und privaten Weiterbildungsanbietern überlassen werden.

Bezüglich der Veranstaltung von Kursen darf die ETH ruhig 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 gefunden werden müssen, damit ein attraktiveres Lernumfeld entstehen kann.

Weiterbildung hat oft die Funktion, Wissen, das im Studium nicht gelernt wurde oder zu kurz kam, nachzuholen. So ist in fast allen Abteilungen der ETH von den spezifischen Bedürfnissen und der potentiellen Nachfrage seitens der Unternehmen und der Erwerbstätigen her ein 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.

Eine Koppelung von "traditioneller" Lehre (Erstausbildung) und Forschung mit der Weiterbildung in Form von "gemischten" Veranstaltungen könnte hier möglicherweise Abhilfe schaffen, beschleunigt sie doch einerseits den Wissenstransfer zwischen Hochschule, Wirtschaft und Gesellschaft. Andererseits profitiert auch die Hochschule vom Erfahrungshintergrund der Berufstätigen, wenn Studierende wie auch Dozenten mit praxisrelevanten Problemen konfrontiert werden.

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 Nachdiplomkurse und -studien, die naturgemäss eher von jüngeren AbsolventInnen und -Absolventen besucht werden. Auch hier wird das Angebot der ETH in den nächsten Jahren deutlich ausgebaut werden (z.B. Architektur, Erdwissenschaften).

Als ausgewiesene Forschungsinstitution 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 ist bei den Unternehmen und Berufstätigen enorm.

Evaluation: Alibi oder Grundlage für Innovationen? Aus der Werkstatt der Evaluationsforschung im Bereich der medizinischen Ausbildung

Jürg Schaufelberger und Christoph Grichting, Institut für Ausbildungs- und Examensforschung der Universität Bern

I. Ein Fallbeispiel

Im Frühjahr dieses Jahres wurden wir von der Studienreformkommission einer medizinischen Fakultät angefragt, ob unser Institut bei einer geplanten Umfrage behilflich sein könnte. Ziel dieser Umfrage sei "eine Erhebung des 'Ist-Zustandes' bei Studierenden und DozentInnen über die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit den gegenwärtigen Vorlesungen und Kursen (...), ähnlich wie dies von den Studierenden in der Vorklinik gemacht worden ist." Es seien für die Erarbeitung der Fragebogen bereits Arbeitsgruppen gebildet worden. Diese Arbeitsgruppen bestehen aus "Laien", nämlich MedizinprofessorInnen bzw. KlinikdirektorInnen, die durch die Mitarbeit in der Studienreformkommission jedoch dokumentierten, dass sie sich für Fragen der Ausbildung interessierten.

Etwas später folgten dann die ersten Fragebogenentwürfe mit der Bitte, diese kritisch zu beurteilen. Entsprechend der sozialwissenschaftlichen Binsenwahrheit, dass ein Fragebogen nur dann sachgemäss beurteilt werden kann, wenn Zielsetzung und Erkenntnisinteressen expliziert sind, entschlossen wir uns, die Einladung zu einer Arbeitssitzung zwar anzunehmen, dort aber *nicht* über die Entwürfe zu sprechen, sondern die Kommissionsmitglieder über die Rahmenbedingungen der geplanten Erhebung sowie die dafür notwendigen Voraussetzungen zu informieren. Wir bereiteten dafür eine Folie vor, auf der die Aufgaben von Auftraggeber und Auftragnehmer aufgelistet waren:

Zu den Aufgaben des *Auftraggebers* rechnen wir zunächst die Formulierung der Problemstellung sowie die Bezeichnung des Evaluationsobjekts (wer oder was soll evaluiert werden?). Von grosser Bedeutung ist dann die Formulierung der Zielsetzung, aus der ersichtlich werden sollte, aus wel-

chen - zumindest expliziten Gründen - eine Evaluationsstudie beabsichtigt wird. Schliesslich sollte sich der Auftraggeber schon zu Beginn Gedanken darüber machen, wie er die (zu erwartenden) Ergebnisse verwenden will, d.h. in welcher Form, in welchem Rahmen und welchem Personenkreis die Ergebnisse präsentiert werden.

Unter Berücksichtigung der Absichten des Auftraggebers bezüglich Problemstellung, Evaluationsobjekt sowie Zielsetzung stellt sich für den *Auftragnehmer* dann als erste Aufgabe, sich für ein Evaluationskonzept zu entscheiden.

Danach müssen das Design ausgearbeitet, die Untersuchungsmethoden entwickelt und schliesslich die Untersuchung durchgeführt werden.

II. These

Ausgehend von dieser Erfahrung haben wir folgende These formuliert: Wenn Problemstellung und Zielsetzung auf seiten der Auftraggeber nicht hinreichend ausdiskutiert sind und darüber nicht eindeutig entschieden worden ist - und zwar auf der Basis eines breiten Konsenses - so verkommt Evaluation zur Alibiübung und kann nicht zur Grundlage für Innovationen werden. Diese Aussage möchten wir im folgenden begründen.

1. Vorbemerkung

Diese betrifft unser Verständnis dieser Art von Evaluation im Bildungsbereich. Wir verstehen Evaluation als Untersuchung eines Bildungsprogrammes, die empirisch belegte Aussagen über dieses Programm liefert, wobei diese Aussagen Bewertungen beinhalten. Evaluation ist somit immer ziel- und zweckorientiert: die Aussagen zielen darauf ab, ein Programm zu verbessern, zu legitimieren oder darüber zu entscheiden. Evaluation liefert dem oder den Verantwortlichen Entscheidungshilfen; sie ist ein *Hilfsmittel* in einem letztlich bildungspolitischen Entscheidungsprozess.

So gesehen ist Evaluation *keine* eigenständige wissenschaftliche Tätigkeit. Für Evaluationsprojekte stellen sich darum auch andere Anforderungen als für "normale" Forschungsprojekte. Wir möchten hier einen Punkt herausgreifen, der uns in diesem Zusammenhang besonders wichtig erscheint: Warum und in welcher Absicht die Evaluation eines Programmes überhaupt durchgeführt werden soll, muss für alle am Entscheidungsprozess Beteiligten einsichtig sein und von ihnen verstanden werden.

2. Zur Begründung unserer These

Das Erfordernis, bei der Planung eines Evaluationsvorhabens sich von Anfang an auf einen breiten Konsens abzustützen, steht in Zusammenhang mit dem Charakter von Evaluation: Evaluation ist gewissermassen ein Spiegel, der sowohl angenehme oder positive wie auch unangenehme oder negative Aspekte des Evaluationsobjekts widerspiegelt; Positives und Negatives des untersuchten Objektes können so identifiziert werden. In Abwandlung der ersten von 95 programmatischen Thesen zur Evaluationsforschung, die Cronbach u.a. formuliert haben, lässt sich - bezogen auf unser Fallbeispiel - dann sagen: Programm-Evaluation ist ein Prozess, in dessen Verlauf alle Beteiligten etwas *über sich* erfahren. Und die Frage stellt sich: ob ein Individuum, eine Institution oder Organisation das überhaupt will, nämlich aus "der Beobachtung von Handlungsergebnissen Rückschlüsse über die Qualität der handlungs- und entscheidungsleitenden Prämissen (zu) ziehen und auf diese Weise aus Fehlern (zu) lernen." (Brandtstädter, 1990, 215). Es ist sicher kein Zufall, dass Evaluationsforschung von WissenschaftlerInnen vorangetrieben wurde, die sich der Idee einer offenen und selbstkritischen Gesellschaft verpflichtet fühlten. Genauso ist es kein Zufall, dass Evaluation in solchen Bereichen oder Institutionen wenig verbreitet ist, wo "geschlossene, dogmatische Wissens- und Entscheidungsstrukturen vorherrschen" (Brandtstädter, 1990, 216).

Ausser der grundsätzlichen, auf breitem Konsens basierenden Bereitschaft, sich auf ein Evaluationsvorhaben einzulassen, spielt dann die Frage nach dem oder den *Zielen* eine bedeutsame Rolle. Die Formulierung von Zielen einer Evaluation dient der Klärung der Frage, aus welchen - zumindest explizit genannten - Gründen das Projekt durchgeführt werden soll. Bei der Vorstellung des Fallbeispiels haben wir gesehen, dass als Ziel der geplanten Untersuchung "die Erhebung des 'Ist-Zustandes' bei Studierenden und DozentInnen über die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit den gegenwärtigen Vorlesungen und Kursen" formuliert worden ist. Abgesehen davon, dass Zweifel angemeldet werden müssen, ob bei einer intendierten Programm-evaluation Zufriedenheit/Unzufriedenheit die *relevanteste* Dimension darstellen, zeigt dieses Beispiel recht schön, wie vage und global die Zielsetzung formuliert sein kann. Die *Konkretisierung* einer solchen Zielsetzung ist aber absolut notwendig.

Warum? Eine Evaluationsstudie ist nie Selbstzweck. Die Evaluation und Bewertung - in unserem Fall - eines Studienabschnitts ist nur sinnvoll, wenn auf der Grundlage der Ergebnisse *praktische Konsequenzen* eingeleitet werden, hier z.B. die Durchführung von "Verbesserungen" durch entsprechende Interventionen. Dieses "besser/schlechter" setzt ein (subjektiv be-

wertetes) Ziel voraus, das durch die einzelnen Alternativen mehr oder weniger erreicht wird.

Es stellt sich hier also die Aufgabe einer *Zielexplication*, wobei deren Lösung nicht nur als semantische Problemlösung gesehen werden darf, sondern sie muss auch darin bestehen, kritische Prozess- und Kontextfaktoren zu reflektieren und einzubeziehen. Dazu zählt z.B., dass bei den verschiedenen Personengruppen, die von einer Evaluationsstudie betroffen sind, unterschiedliche, z.T. inhomogene Ziele existieren können, und dass auch der Einfluss der Machtstrukturen innerhalb der betroffenen Gruppe nicht ausgeklammert werden darf. Auf unser Fallbeispiel bezogen, stellen sich etwa folgende Fragen: Welche Absichten verfolgt die Reformkommission mit der Erhebung des "Ist-Zustandes"? Vor allem aber: Will sie danach wirklich Veränderungen einleiten? Und schliesslich: Deckt sich diese Absicht mit den Interessen von wichtigen Gruppen oder Individuen in der Fakultät? - Wir können hier nur darauf hinweisen, dass zur Lösung dieser Aufgaben eine Reihe von Zielbildungs- und Konsensfindungstechniken zur Verfügung stehen, die in einem solchen Prozess eingesetzt werden können, und dass die Begleitung dieses Prozesses die erste Aufgabe für den Auftragnehmer einer Evaluationsstudie sein kann.

Ein (möglichst) breiter Konsens sowohl bezüglich der Notwendigkeit eines Evaluationsvorhabens als auch bezüglich der Ziele einer Evaluation ist somit unabdingbare Voraussetzung für die Durchführung einer derartigen Untersuchung. Aus den Ergebnissen einer Evaluationsstudie - auch im Sinne der Änderung etablierter Meinungen - wird man nur dann lernen, wenn sich diese Studie durch hinreichende Überzeugungskraft auszeichnet, was u.a. von der bedingungsanalytischen Stringenz der Untersuchung abhängt. Dazu zählt die Übereinstimmung in der Zielsetzung unter den Betroffenen.

Ob eine Evaluation bloss Alibi bleibt oder zur Grundlage für Innovationen wird, zeigt sich daran, inwieweit ihre Ergebnisse in *praktische Konsequenzen umgesetzt* werden. Das hängt von mehreren Faktoren ab, wobei wir nicht zufällig die Frage der Zielexplication hier zum Thema gemacht haben: Unsere Erfahrungen zeigen nämlich, dass es ausserordentlich schwierig ist, mit Auftraggebern, die ein Programm oder eine Veranstaltung evaluieren wollen, darüber überhaupt ins Gespräch zu kommen, geschweige denn diese Frage entsprechend den "Regeln des Handwerks" lösen zu können.

Mit der Überschrift "Evaluation: Im Prinzip ja, aber ..." beschreiben Will, Winteler und Krapp im Einleitungskapitel ihres Buches "Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung" (1987) die Situation sehr zutreffend. Dieses "ja, aber" zeigt sich z.B. deutlich bei einer vagen Zielformulierung:

offenbar will man eine Evaluation durchführen, doch verzichtet man auf eine präzise Formulierung von Zielen, weil damit - sozusagen zwangsläufig - dokumentiert würde, dass man für Veränderungen bereit ist, Veränderungen will. So genau möchte man aber das dann eben doch nicht dokumentiert wissen.

Die letzten Aussagen sind Spekulationen, die wir nicht weiterverfolgen wollen. Was not tut ist aber, im Evaluationsbereich eine *grössere Verbindlichkeit* zu erreichen. Dabei ist ein Blick auf die (relativ kurze) Geschichte der Evaluationsforschung lehrreich: es fällt nämlich auf, dass der grosse Aufschwung in den USA erfolgt ist, als in den 60er Jahren unter Präsident Johnson verschiedene Reformprogramme zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen der sozial Benachteiligten gestartet und durchgeführt wurden. Mit diesen Programmen wurde von Anfang an der Auftrag verbunden, die Wirkungen dieser Programme wissenschaftlich zu ermitteln, also Programm-Evaluationen durchzuführen. In der Regel waren die Evaluationen sogar *gesetzlich vorgeschrieben* und - genau so wichtig - es wurden entsprechende *Mittel dafür eingesetzt* (vgl. z.B. Lange, 1983, 253 - 254).

Die Verbindung von kulturellen und politischen Faktoren hat mithin zu vorteilhaften Rahmenbedingungen geführt, die dann den Aufschwung der Evaluationsforschung ermöglicht haben. Wir meinen, dass es diese Einsicht auch bei uns zu nutzen gilt. Sonst besteht tatsächlich die Gefahr, dass Evaluationsvorhaben eher Alibiübung bleiben als eine Grundlage für Innovationen darstellen.

Literatur

- Brandtstädter Jochen (1990), "Evaluationsforschung: Probleme der wissenschaftlichen Bewertung von Interventions- und Reformprojekten", Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 4, 215 - 227.
- Lange Elmar (1983), "Zur Entwicklung und Methodik der Evaluationsforschung in der Bundesrepublik Deutschland", Zeitschrift für Soziologie, 12, 253 - 270.

Will Hermann, Winteler,
Adolf, Krapp Andreas (1987),

Evaluation in der beruflichen Aus- und
Weiterbildung. Konzepte und Strategien.
Sauer-Verlag. Heidelberg.