

Profil und Qualität der wissenschaftlichen Weiterbildung

Karl Weber

Die wissenschaftliche Weiterbildung als eine genuine Aufgabe der Universitäten wird in Deutschland, wie in anderen westlichen Industriestaaten, seit einigen Jahren intensiv diskutiert und von den Hochschulen ernst genommen. Die "Konzertierte Aktion Weiterbildung" der Bundesregierung hat diesem Bereich starke Impulse gegeben und die Weiterbildung aus der Ecke des Lückenbüßertums oder einer nur komplementären Aufgabe der Hochschulen für Zeiten zurückgehender Studentenzahlen herausgeholt.

Der Beitrag von Karl Weber legt - aus der Sicht und Erfahrung einer Universität in der Schweiz - die "Philosophie" der wissenschaftlichen Weiterbildung als dritter tragender Säule der Hochschulaktivitäten neben Forschung und Lehre dar. Er macht klar, daß die Hochschulen mit ihren spezifischen Angeboten und Stärken auf dem Markt der Weiterbildung präsent sein müssen und Dienstleistungen zu bieten haben, die andere Institutionen so beizutragen nicht in der Lage sind.

1 Einleitung

Das Thema Qualität macht in der Bildungspolitik und in den Bildungsinstitutionen Karriere. Es kanalisiert die Diskussion, fokussiert Hoffnungen und verspricht die Lösung von Problemen, die seit langem anstehen. Die Qualitätsdiskussion sprengt die Grenzen nationaler Bildungswesen, jene einzelner Bildungssektoren - Hochschulen werden davon genauso erfaßt wie Kindergärten, wenn auch nicht immer mit der gleichen Intensität -, und auch die zwischen Wirtschaft und Bildungssektor.

Unschärfe bildet ein Merkmal bildungspolitischer Kampfbegriffe. Dies trifft auch auf den Begriff der Qualität zu. Die gegenwärtige bildungs- und hochschulpolitische Diskussion lehrt uns, daß es Qualität an sich nicht gibt. Qualität bedarf immer und notwendigerweise einer Spezifizierung: Von welchen Bereichen (Planung, Durchführung, Ergebnissen) sprechen wir? Wie definieren wir die Standards und vor allem wie überprüfen wir, ob sie erreicht werden (Operationalisierung)? Auch wenn die Qualitätsthematik mehr oder weniger wissenschaftsfundiert diskutiert wird, bleibt unabdingbar, daß über sie entschieden wird. Qualität gilt zu Recht als sozial ermitteltes Konstrukt. Wenn Qualitätskonzepte entscheidbar sind, stellt sich allerdings die Frage, wer in welcher Weise mit welchen Einflußmöglichkeiten in diesen Prozeß einbezogen wird: Welches ist die Rolle der Bildungsanbieter, der Nachfrager, der Finanzierer oder akkreditierter Stellen?

Eine solche konstruktivistische Perspektive in der Qualitätsfrage eröffnet auch den Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildung, den Hochschulen, Handlungs- und Gestaltungsspielräume. Wie sie Qualität mitdefinieren können, werde ich im folgenden diskutieren.

In einem ersten Schritt erörtere ich die strukturellen Chancen, die sich den Hochschulen als Anbieterinnen von Weiterbildung angesichts der Bedeutungszunahme wissenschaftlichen Wissens in der modernen Gesellschaft eröffnen. Dann diskutiere ich die Frage, mit welchem Angebotsprofil die Universitäten die sich eröffnenden strukturellen Chancen nützen können. Schließlich soll geklärt werden, wie die universitäre Weiterbildung in die Hochschulstruktur zu integrieren ist und wie sie kontinuierlich, gehaltvoll und kompetent als vierte Aufgabe neben Forschung, Lehre und Dienstleistung wahrgenommen werden kann.

2 Wissenschaftliche Weiterbildung wird immer wichtiger

Vor mehr als 20 Jahren formulierte der amerikanische Soziologe Bell (1973) die These, Wissenschaft sei das Axialprinzip der modernen Gesellschaft. Er bezeichnete Wissenschaft als wichtigste Ressource, um Wirtschaft, Technologie und Sozialstruktur innovativ umzugestalten. In diesem Prozeß fällt jenen, die über Wissen verfügen, eine Führungsrolle zu. Nicht so sehr der Besitz an finanziellem Kapital oder an Rohstoffen entscheidet gemäß Bell über die Position eines Landes im internationalen System, sondern jener an Wissen.

Heute erleben wir, wie zutreffend die These von Bell war: Die Wissenschaft befindet sich weltweit auf einem Siegeszug. Neben den traditionellen Zentren der Wissenschaft in Europa, im angelsächsischen und im nordamerikanischen Raum entstanden neue auf allen Kontinenten, insbesondere aber im asiatischen Raum. Unter der Schirmherrschaft der Europäischen Union formiert sich auch auf unserem Kontinent die Wissenschaftslandschaft neu. In unmittelbarer Nachbarschaft zur Schweiz sind neue Zentren der Wissenschaft und der Technologie in den Räumen Süddeutschland, Piemont/Lombardei und Grenoble/Lyon entstanden.

Weltweit befassen sich immer mehr Menschen mit der Erzeugung, Weitergabe und Nutzung von Wissenschaft. Die Organisation der Wissenschaft selber verändert sich tiefgreifend. Der private Sektor engagiert sich immer mehr in der Wissensproduktion, und zwar in allen Bereichen, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität. Die öffentlich finanzierte Forschung verliert faktisch an Stellenwert, was für die Entwicklung der Universitäten nicht unproblematisch ist. Die Formen nationaler und internationaler Zusammenarbeit werden vielfältiger. Pragmatische und resultatsorientierte Formen der Kooperation herrschen vor. Auch im deutschsprachigen Raum wird heute die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft ohne innere Vorbehalte angegangen. Die globale Arbeitsteilung akzentuiert sich auch in den Wissenschaften selber (vgl. Wissens- und Technologieproduktion im asiatischen Raum). Dank den neuen Möglichkeiten der Informationstechnologien kann Wissenschaft international grundsätzlich leicht kommuniziert werden, wenn auch der Zugang zu neuem Wissen gleichzeitig sozial reguliert wird.

Die Dynamik der Wissensproduktion hat zwei Produktionsweisen herausgebildet (vgl. Gibbons u. a. 1994): Die erste ist disziplinbezogen und reguliert sich wesentlich nach den Mustern und Normen, wie sie in vielen disziplinären Bereichen der universitären Forschung gelten. Die Dynamik der Wissensentwicklung wird durch die Peers gesteuert. Der Prozeß der Erzeugung und der Nutzung von Wissen wird als linear begriffen und durch die beiden Extreme "Grundlagenforschung" und "neues Produkt" eingegrenzt. Die zweite

Produktionsweise ist kontextgebunden, das heißt, der Logik der Anwendung von Wissen wird bereits im Prozeß der Wissenserzeugung Rechnung getragen. In solche zeitlich und sachlich begrenzte Projekte sind viele Akteure mit ganz unterschiedlichem Wissen und spezifischen Interessen einbezogen. Die Projekte haben vorwiegend einen fachübergreifenden Charakter. In ihnen sind die sogenannten "Hybriddisziplinen" beheimatet (Biotechnologie, kognitive Wissenschaften). Selbstverständlich gibt es zwischen den beiden genannten Produktionsweisen fließende Übergänge.

Die Bedeutungszunahme von wissenschaftlichem Wissen für die Wirtschaft und die Gesellschaft allgemein vollzieht sich in drei Formen: Erstens gilt Wissenschaft zu Recht als wichtiges Instrument der "Entzauberung" der Welt. Dank Wissenschaft sind wir immer besser in der Lage, die Welt, in der wir leben, und uns selber zu verstehen. Wissenschaft hilft uns allerdings nicht nur, immer mehr "Warum-Fragen" zu beantworten. Sie macht uns gleichzeitig auch auf neue Fragen aufmerksam. Unbestritten ist zweitens, daß wir dank technologischem Wissen die äußere Natur gestalten und immer mehr Artefakte hervorbringen können. Wissenschaft trägt dazu bei, gegebene Verfahren, Produkte, Technologien und Dienstleistungen zu verbessern. Dank Wissen ist es auch möglich, neuartige Produkte und Technologien zu entwickeln. Ich erinnere an die Bedeutung des Computers bzw. Roboters für die Weiterentwicklung der Technik in der Chirurgie. Technologisches Wissen bildet nicht nur eine Voraussetzung für die Entwicklung neuer Produkte. Ohne technologisches Wissen können die Folgeprobleme der Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche gar nicht angegangen werden (vgl. Umweltbereich). Schließlich ermöglicht die Anwendung neuen Wissens, wiederum neues Wissen hervorzubringen. So gestattet erst der Einsatz hochspezialisierter Technologien, also von "Materie gewordenem Geist", die Entdeckung von Regularitäten in der Natur. Drittens wird Wissen dadurch wirksam, daß es Prozesse der Reflexion und der Identitätsbildung fördert. Es hilft, so wichtige Fragen zu klären wie, wer wir sind, was wir wollen und welche Kräfte uns antreiben. Wissen bildet eine wichtige Voraussetzung für individuelle und kollektive Selbstvergewisserung.

Die skizzierte Verwissenschaftlichung der Gesellschaft trägt irreversible Züge. Sie stellt für die wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur eine Rahmenbedingung dar, sondern steckt zugleich auch ihren Handlungs- und Gestaltungsspielraum ab, da die an den Hochschulen ausgebildeten hochqualifizierten Arbeitskräfte die Träger des neuen Wissens darstellen. Der Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung wird allein schon deswegen zunehmen, da weltweit die Studiennachfrage (Anteil Studierender pro Altersgruppe) weiterhin zunimmt (Ausnahme Japan).

Der wachsende Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung schlägt sich nicht *tel quel* in einer erhöhten Nachfrage nieder. Zum ersten wird das universitäre Weiterbildungsangebot nach wie vor in einer gewissen Konkurrenz zu demjenigen anderer Anbieter (private Anbieter, Berufsverbände) stehen. Dann deuten einige Hinweise daraufhin, daß Weiterbildung *on the job* an Bedeutung gewinnt. Dies dürfte besonders für die größeren Betriebe gelten. Drittens kann bis heute noch nicht klar abgeschätzt werden, in welchem Maße und in welchen Bereichen die neuen Möglichkeiten der Informationstechnologien auch für die wissenschaftliche Weiterbildung nutzbar gemacht werden.

Den skizzierten Entwicklungen können die Hochschulen mit eigenen Konzepten entgegentreten. So wird sich der erhöhte Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung dann im Sinne einer effektiven zahlungsfähigen Nachfrage auswirken, wenn es den Universitäten gelingt, das neueste Wissen in geeigneter, didaktisch anspruchsvoller Form weiterzugeben. Für die im europäischen Vergleich im Durchschnitt eher kleinen schweizerischen Universitäten wird das heißen: Mehr als bisher muß nicht nur das im Hause erarbeitete Wissen, sondern auch dasjenige, das anderswo erzeugt wird, in die Weiterbildungsprogramme aufgenommen werden. Für die Rezeption anderswo durchgeführter Forschung muß daher - auch aus der Sicht der Weiterbildung - mehr Zeit aufgewendet werden als bisher. In den Weiterbildungsprogrammen selber werden häufiger auch ausländische Fachleute zum Zuge kommen. Die Qualität eines Angebots wird, wie wir wissen, nicht allein dadurch bestimmt, ob es in inhaltlicher Hinsicht den neuesten Entwicklungen Rechnung trägt (vgl. dazu folgenden Abschnitt). Unbestritten ist, daß universitäre Weiterbildung, will sie erfolgreich sein, spezifische Qualitäten auszubilden und zu kommunizieren hat.

3 Einzigartigkeit universitärer Weiterbildung

Die Qualitätsfrage kristallisiert zahlreiche hochschulpolitische Diskussionen über die Gestaltung von Lehre, Forschung, Dienstleistung und Weiterbildung. Neben den bereits einleitend erwähnten Faktoren kann die zentrale Bedeutung dieser Frage an den Universitäten wesentlich auf die Tatsache zurückgeführt werden, daß bei erhöhtem institutionellen Handlungsspielraum (vgl. u. a. Autonomiedebatte) Entscheide in allen Aufgabenbereichen mit Qualitätsargumenten begründet werden müssen. Auch für die Weiterbildung wird die Qualitätsthematik daher aus internen und aus externen Gründen unvermeidbar.

In der universitären Weiterbildung stehen heute zwei Themen im Vordergrund: Erstens fragen wir, über welche Spielräume sie verfügt, um Qualitätsstandards zu definieren und gegebenenfalls auch durchzusetzen. Zweitens wird geklärt, welche Prinzipien für die Festlegung dieser Standards maßgebend sein können.

Die Universität als Anbieter von Weiterbildung

Der Weiterbildungsmarkt kann nicht als ein im klassischen Sinn funktionierender Markt betrachtet werden, in dem die Nachfrage aus einer breiten Palette von Angeboten auswählen kann (vgl. dazu Weber 1995 a, S. 2 f). In der Forschungsliteratur gilt der Weiterbildungsmarkt als gespalten - oder in Anlehnung an die Arbeitsmarkttheorie - als segmentiert. Er ist in verschiedene, mehr oder weniger institutionell verfestigte Teilmärkte aufgegliedert. Diese grenzen sich gegeneinander durch bestimmte Zugangsregeln, eine spezifische Programmphilosophie, curriculare Konzepte, Zertifizierung, Zusatzleistungen, Gebühren usw. ab.

Da auf dem Weiterbildungsmarkt keine totale (zerstörerische) Konkurrenz herrscht, muß er als reguliert bezeichnet werden. Wie andere Anbieter besitzen auch die Universitäten die Möglichkeit, mit ihrem Angebot die Nachfrage zu strukturieren und durch Kontinuität ihrer Programme zu verfestigen. Sie können bestimmte Zielgruppen ansprechen, sich auf spezifische Programme konzentrieren, einzelnen Berufsgruppen "maßgeschneiderte" und tauschwertorientierte Angebote zugänglich machen, die neue Tätigkeitsfelder eröffnen, oder sich auf gebrauchswertorientierte allgemeine Weiterbildung spezialisieren. Universitäten verfügen über beträchtliche Handlungsspielräume, die sie je nach ihren eigenen Stärken und je nach den Gegebenheiten in ihrem Einzugsgebiet konkret nutzen können.

Heute befinden sich die Universitäten als Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt aus mehreren Gründen in einer komfortablen Situation:

- Erstens wächst der Anteil von HochschulabsolventInnen pro Jahrgang - wie bereits erwähnt - weiterhin. Weil die 30- bis 45jährigen ausgesprochen weiterbildungsaktiv sind, entsteht ein beträchtliches Nachfragepotential, das, da es über die Erstausbildung an die Universität gebunden ist, ohne allzu großen Aufwand zu erschließen wäre.
- Zweitens beinhaltet die große Nähe der universitären Weiterbildung zur Wissensproduktion einen bemerkenswerten Vorteil, der im Transformationsprozeß zur Wissensgesellschaft noch wichtiger werden wird. In

zahlreichen Bereichen verfügen die Universitäten fast über ein Forschungsmonopol. Ich erinnere an die Geistes- und Sozialwissenschaften, an die Rechtswissenschaften, aber auch an einzelne Naturwissenschaften und die Humanmedizin. Zwar trifft es zu, daß in den letzten Jahren private Wissensproduzenten (chemische Industrie, Informatikindustrie) für die Erzeugung neuen Wissens wichtiger geworden sind. Doch anders als die Hochschulen betreiben diese ihre Forschung in erster Linie, um bestehende Produkte zu verbessern oder neue zu schaffen. Die Hochschulen sind demgegenüber seit jeher verpflichtet, das neueste Wissen in die Lehre einzubeziehen. Wenn wir für die universitäre Weiterbildung die Weitergabe von Wissen als bedeutsam betrachten, dann befindet sich die Universität als Anbieter gegenüber der Konkurrenz in einer einzigartigen Situation. Sie kann als eine der wenigen Weiterbildungseinrichtungen bezeichnet werden, die nicht nur mit dem (internationalen) Markt der Wissensproduktion verbunden ist, sondern diesen gewissermaßen internalisiert hat.

- Drittens kann die universitäre Weiterbildung vom nach wie vor grossen Prestige ihrer Trägerinstitution profitieren. Allein deswegen kann sie für AbsolventInnen außeruniversitärer tertiärer Bildungseinrichtungen attraktiv sein.
- Viertens darf (oder will) ich annehmen, daß den Universitäten ein reflektierter Umgang mit der Qualitätsthematik besonders leicht fallen müßte. Sie verfügen über das theoretische und methodische Wissen und Können, um sich diesem Thema systematisch und nachvollziehbar zu nähern. Sind einmal entsprechende Konzepte und Instrumente entwickelt, werden die Universitäten auch einen Weg finden, diese zu implementieren und auf sich selber anzuwenden. Der Prozeß des Reflexivwerdens von neuem Wissen und Können müßte im universitären Raum an sich günstige Voraussetzungen finden. Aus der Sicht der TeilnehmerInnen vollzieht sich universitäre Weiterbildung in einem "handlungsentlasteten Raum", was sich auf die spätere kreative Anwendung von neuem Wissen und Können günstig auswirken dürfte.

Diese vier Argumente verdeutlichen, daß sich die Universität auf dem Weiterbildungsmarkt grundsätzlich in einer günstigen strukturellen Situation befindet. Bisher war es aber besonders im deutschsprachigen Raum nur begrenzt möglich, diese Voraussetzungen zielbewußt und mit Engagement für den Aus- und Aufbau der Weiterbildung auszuschöpfen. Gelingt es den Universitäten, auf die aktuelle Qualitätsfrage eine überzeugende und kreative Antwort zu geben, würde sich ihre bereits heute vorteilhafte Position noch

verbessern lassen. Was aber bedeutet auf dem geschilderten Hintergrund Qualität in der universitären Weiterbildung?

Qualitätsmerkmale universitärer Weiterbildung

Im folgenden beschreibe ich einige Qualitätsmerkmale, die für die universitäre Weiterbildung charakteristisch sein können. Ich gehe davon aus, daß die Definition von Bereichen und Standards der Qualität notwendigerweise den Werten der Universität als wissensproduzierender, -rezipierender und -vermittelnder Organisation und ihrer Funktionsweise Rechnung tragen muß. Nur unter dieser Voraussetzung kann universitäre Weiterbildung Teil der Systemfunktion werden. Dies bedeutet allerdings gleichzeitig, daß die angebotsbezogene Definition von Qualität so gegenüber der Nachfrage kommuniziert wird, daß diese in der Lage ist, sich für das universitäre Programm zu entscheiden. Kommt so über den Teilnahmeentscheid ein "Vertrag" mit der Universität zustande, kann dieser als Einverständnis mit der in Aussicht gestellten Qualität interpretiert werden. Die Qualität wird legitimiert.

Für die Universität stehen folgende Qualitätsmerkmale im Vordergrund:

1. Einzigartigkeit: Bei der Gestaltung des Programms stützen sich die Universitäten auf ihre Stärken. Sie verknüpfen die Weiterbildung mit ihrer Forschung und dem Wissen und Können in ihren Lehrgebieten. Die Inhalte und ihre Vermittlung (Weiterbildungsdidaktik) tragen dem neusten internationalen Stand des Wissens Rechnung. Mit der wissenschaftlichen Fundierung profilieren die Universitäten ihr Weiterbildungsprogramm gegenüber der Konkurrenz.

2. Systematik und Sequenzierung des Curriculums: Der Aufbau des Curriculums erfolgt grundsätzlich nach fachlogischen Gesichtspunkten (vgl. Unterschiede nach Disziplinen) oder nach transparenten fachübergreifenden Gesichtspunkten. Im Rahmen einer solchen didaktischen Grundstruktur wird sichergestellt, daß Wünsche und Interessen der TeilnehmerInnen im Vollzug der Realisierung des Programms noch berücksichtigt werden können (vgl. zeitliche Organisation der Weiterbildung).

3. Formen von Wissen und ihre Vermittlung: Bei der Ausgestaltung der WB-Programme und ihrer didaktischen Gestaltung berücksichtigen die Universitäten die Besonderheiten der verschiedenen Wissensformen. Sie sind sich bewußt, wann sie Orientierungswissen ("Warum-Wissen"), technologisches Wissen ("Wie-Wissen") und Reflexionswissen ("Wer bin ich/wer sind wir-Wissen") weitergeben. Die Wissensbestände dieser drei Wissensformen kön-

nen mehr oder weniger konsolidiert sein. Die Vermittlungsformen variieren je nach Konsolidierungsgrad.

4. Forschungsorientierte Lehrformen ergänzen die klassischen Methoden in der Lehr-Lernorganisation in der Weiterbildung. Dank dem verfügbaren theoretischen und methodischen Know-how können die Universitäten Praxisprobleme der TeilnehmerInnen zum Gegenstand von Lernprojekten machen und die Weiterbildungsprogramme selber als Gefäße für die Wissenserzeugung nutzen.

5. Qualitätsdifferenzierung nach Fachgruppen: Die Qualitätsstandards werden nach Fachgruppen differenziert. Die Differenzierung bezieht sich in erster Linie auf die Gestaltung des Curriculums (vgl. Anteile der verschiedenen Wissensformen) und auf die Wahl angemessener Vermittlungsformen. Zu erinnern ist etwa an Weiterbildungsprogramme für Humanmediziner und Juristen, in denen die Vermittlung eines technologischen Wissens im Vordergrund stehen kann. Weiterbildungsprogramme für Fachleute im Asylwesen setzen demgegenüber den Schwerpunkt wohl eher auf die Weitergabe von Orientierungswissen.

6. Hochqualifizierte WissenschaftlerInnen als Lehrkräfte: In die Weiterbildung werden je nach Aufgabe alle Personalkategorien der Universität einbezogen. Namentlich sollte das hohe Prestige von ProfessorInnen auch für die Weiterbildung genutzt werden. Der universitätseigene Lehrkörper wird gezielt mit Fachleuten anderer Universitäten aus dem In- und Ausland ergänzt. Die Lehrkräfte werden auf die Weiterbildung didaktisch vorbereitet und in den Veranstaltungen betreut (Coaching).

7. Universität als Reflexionsraum: Die Universität versteht sich als öffentlicher Reflexionsraum, der Weiterbildung in einem "handlungsentlasteten" Kontext ermöglicht. Dank öffentlicher Finanzierung sind weder die Universität noch ihre Weiterbildung existentiell vom Markterfolg abhängig. Diese relative Autonomie kann kreativ genutzt werden. Die Universitäten greifen Themen auf, die anderswo keinen Platz finden. Sie repräsentieren für die TeilnehmerInnen eine kritische Umwelt und konfrontieren wissenschaftliches Wissen systematisch mit Alltags- oder mit Berufswissen. Sie eröffnen Reflexionsmöglichkeiten, schaffen Raum für den Dialog und die subjektive Aneignung von Wissen. Die Autonomie der Lernenden stellt in der universitären Weiterbildung einen wichtigen Wert dar.

8. Kontinuität: Universitäre Weiterbildung wird kontinuierlich angeboten. Die TeilnehmerInnen wissen, mit welchen Angeboten sie wann rechnen können. Diese Kontinuität gestattet eine relative Unabhängigkeit von Mode-

themen. Die Universität stellt Programme für Gruppen mit sehr speziellen Weiterbildungsbedürfnissen bereit, die u. a. aus Kostengründen nicht durch den Markt abgedeckt werden (z. B. weil die Nachfrage quantitativ gering ist).

9. Die **Kooperation** mit den Abnehmern stellt für die Universitäten eine Notwendigkeit und eine Chance dar. Notwendig erscheint sie deswegen, weil sie hilft, die Nachfrage zu strukturieren, und zur Bindung von KlientInnen an die Institution beiträgt. Als Chance gilt sie, da es unter dieser Voraussetzung gelingen kann, Problemlagen und Erwartungen der Nachfrage kennenzulernen und bei der Planung und Durchführung von Programmen zu berücksichtigen. Anders als bei freien Anbietern ist in der universitären Weiterbildung der Kunde nicht einfach König. Universitäre Standards müssen - nach Möglichkeit in einem diskursiven Prozeß - mit denjenigen der Nachfrage mindestens teilweise in Einklang gebracht werden. Kann kein akzeptierbarer Kompromiß erzielt werden, wird die Universität auf ein bestimmtes Programm verzichten.

10. Die **Qualitätsfrage** wird letztlich nach inneruniversitären Standards legitimiert und entschieden. Der Markterfolg eines Programms stellt keinen hinreichenden Indikator für seine Qualität dar.

Selbstverständlich berücksichtigen die Universitäten bei der Planung ihrer Weiterbildungsangebote weitere, jedoch einrichtungsspezifische Aspekte der Qualitätsförderung mit Augenmaß (vgl. dazu z. B. Ashworth u. a. 1994).

4 Verankerung der Weiterbildung als vierte Aufgabe an den Hochschulen

Nutzung und Bildung von Strukturen

Der Auf- und Ausbau der Weiterbildung an den Hochschulen kann - gerade zum gegenwärtigen Zeitpunkt - nur schrittweise erfolgen. Dabei muß der Tatsache Rechnung getragen werden, daß die Hochschulen ein komplexes Funktionsgefüge darstellen. Übernehmen sie neben Forschung, Lehre und Dienstleistung die Weiterbildung als vierte Aufgabe, gerät die herkömmliche organisatorische Balance in Bewegung. Es gilt, bei der schrittweisen Integration der Weiterbildung ein neues Gleichgewicht in der komplexen Struktur zu finden. Dies dürfte dann am ehesten gelingen, wenn für die Weiterbildung die bestehenden Strukturen und die eingespielten und traditionellen Entscheidungswege benutzt werden. Dadurch lassen sich Verunsicherungen im "System" verringern. Freilich wird es an den wenigsten Universitäten genügen, sich nur auf die herkömmlichen Strukturen abzustützen. Der besondere Gegenstand der Weiterbildung (vgl. u. a. ihr fachübergreifender Charakter)

und ihre ganz spezifische Scharnierfunktion zwischen Wissenschaft und Berufspraxis erfordern die Schaffung neuer, ergänzender Strukturen.

Unabhängig von der Tradition der Universität oder einer Fakultät stehen immer vier Bereiche im Vordergrund, die für die Weiterbildung strukturbildend sind: Zunächst muß sich die Universität darüber klar werden, welche Standards sie bei der Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten setzen möchte. Namentlich gilt zu regeln, wer letztlich für die Qualität der Bildungsangebote verantwortlich ist, auch wenn dabei Fachleute aus der Berufspraxis als Lehrende zum Zuge kommen. Weiter stellt sich die Frage, welche Politik bei der Titelvergabe verfolgt werden soll. Sollen Titel in der Weiterbildung eher knapp gehalten werden und soll damit die Attraktivität der Weiterbildungsangebote erhöht werden, oder will man in "demokratisierendem" Sinne mit verschiedenen und fein abgestuften Titeln dem Arbeitsmarkt andere Signale geben? Diese Frage wird je nach Struktur der Grundausbildung und Zertifizierungspolitik von Universität zu Universität unterschiedlich zu beantworten sein. Drittens gilt zu klären, ob Weiterbildung Teil des Lehrdeputats sein soll. Dabei wird es sicher nicht sinnvoll sein, alle Hochschullehrer über das Lehrdeputat zu verpflichten, sich in der Weiterbildung zu engagieren. Gerade mit Blick auf eine hinreichende Qualität der Weiterbildungsangebote sollte hingegen jenen HochschullehrerInnen, die sich an der Weiterbildung - gewissermaßen aus innerer Berufung - beteiligen wollen, dieses Engagement im Rahmen ihres Lehrdeputats ermöglicht werden. Schließlich gilt es, administrative und finanzielle Regeln für die Durchführung der Weiterbildungsprogramme festzulegen. Namentlich denke ich dabei an die Honoraransätze für interne und externe Fachleute und die Verwendung allfälliger Überschüsse. Es kann kein Zweifel bestehen, daß die Festlegung eines universitären Gesamtrahmens, in dem die Weiterbildung strukturell, organisatorisch und rechtlich integriert ist, nicht nur den inneruniversitären Frieden fördert, sondern der Universität auch erleichtert, mit einem klaren und kompetenten Erscheinungsbild auf dem Weiterbildungsmarkt aufzutreten.

Aufgaben professioneller Weiterbildungseinrichtungen

Die Erfolgsgeschichte der universitären Weiterbildung an den amerikanischen, britischen und französischen Hochschulen ist wesentlich auch eine Erfolgsgeschichte ihrer zentralen professionellen Weiterbildungseinrichtungen. Die Erfahrungen in diesen Ländern zeigen deutlich, daß den kompletären professionellen Einrichtungen beim Aufbau und bei der Weiterentwicklung der Programme eine zentrale Bedeutung zukommt.

Weiterbildung stellt eine Hochschulaufgabe eigener Art dar. Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß diejenigen, die sich in der Grundausbildung mit großer Kompetenz engagieren oder hochspezialisierte Forschung betreiben, immer auch darauf vorbereitet sind, in der Weiterbildung Programme sinnvoll und effizient zu planen und mit Fachleuten aus der Berufspraxis zusammenzuarbeiten. Weiterbildung als Hochschulaufgabe eigener Art bedeutet im Kern, daß ihre kompetente Wahrnehmung ein spezielles Wissen voraussetzt. Dieses bezieht sich auf Entwicklungen in der Arbeitswelt und auf den Weiterbildungsmarkt, auf Bedarfsfragen in den verschiedenen Berufsfeldern wie auch auf die Grundproblematik des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und beruflicher Praxis in den verschiedenen Fachbereichen. Gerade für eine effiziente Planung von Weiterbildungsangeboten ist es beispielsweise durchaus hilfreich, über Kenntnisse der Akademisierung in den verschiedenen Branchen zu verfügen, zu wissen, wie sich Tätigkeiten und Funktionsfelder hochqualifizierter Fachkräfte in Forschung und Management verändern, und profunde Kenntnisse darüber zu haben, welches Wissen in welcher Disziplin so weit konsolidiert ist, daß es praxistauglich ist. Professionelles Wissen beinhaltet ferner auch die Kenntnis neuer und effizienter Lehr- und Lernformen sowie die Fähigkeit, Instrumente zur Evaluation von Weiterbildungsprogrammen zu entwickeln, anzuwenden und die erhobenen Daten auszuwerten. Die skizzierten Wissensbestände haben in der Regel einen fachübergreifenden, zumeist jedoch sozialwissenschaftlichen Charakter. Sie allein garantieren allerdings noch keine effiziente und professionelle Wahrnehmung der Aufgaben in der universitären Weiterbildung. Fachleute, die in diesem Bereich tätig sind, sollten darüber hinaus über ein Können in Planung, Management, Marketing, Administration und insbesondere Beratung verfügen.

Es versteht sich von selbst, daß sich diese Professionalität nur dann entwickeln kann, wenn die entsprechenden Fachleute die Gelegenheit haben, sich mit diesen Grundfragen inhaltlich ernsthaft auseinanderzusetzen und gleichzeitig ihren Aufgabenbereich auf ein begrenztes Spektrum spezialisieren können. Es besteht auch kein Zweifel, daß Planung, Management und Administration in der Weiterbildung professioneller wahrgenommen werden können, wenn die entsprechenden Einrichtungen zur Initiierung von Weiterbildungsprogrammen über Mittel verfügen (Anschubfinanzierung, Defizitgarantie). Schließlich betrachten wir die didaktische Förderung der Hochschulangehörigen für die Weiterbildung als eine wichtige flankierende Maßnahme, mit der die Qualität des Weiterbildungsangebotes sichergestellt werden kann. Selbst wenn alle Hochschulangehörigen in diesem Bereich in Zukunft über eine große Kompetenz verfügen, wird es weiterhin einen Bedarf an individueller weiterbildungsbezogener Beratung geben. Diesen sollten die Fachleute für universitäre Weiterbildung decken.

Über den Sinn von Kursgebühren

Die Frage, in welcher Höhe Teilnehmergebühren für die Weiterbildung zu erheben sind, kann unter ordnungspolitischen, finanzpolitischen oder pädagogischen Gesichtspunkten erörtert werden. In der Erhebung von Kursgebühren sehen die einen einen Sündenfall der öffentlich finanzierten Hochschulen. Andere dagegen sind erfreut über die Marktorientierung, die Studiengebühren erzwingen. Sicher wird sich auch jeder Finanzminister darüber freuen, wenn die Universitäten für ihre Lehrleistungen kostendeckende Gebühren erheben. Mit solchen Argumenten allein lassen sich meines Erachtens die zum Teil erheblichen Kursgebühren allerdings nicht rechtfertigen. Aus der Sicht der Universität bedürfen die Teilnehmerbeiträge auch einer pädagogischen und wohl auch einer institutionspolitischen Rechtfertigung.

Es ist unbestritten, daß Weiterbildung immer vertragliche Elemente enthält. Die Universität schreibt Kurse aus, verspricht Inhalte, die von bestimmten DozentInnen gelehrt werden, und die Teilnehmer melden sich für diese Kurse an. Allein durch dieses Verfahren entsteht schon ein vertragliches Element. Dieses kann verstärkt werden, wenn für die Lehrleistungen kostendeckende Gebühren erhoben werden. Der Effekt solcher Gebühren dürfte wohl wesentlich darin liegen, daß einerseits die Lernenden ihr Engagement in der Weiterbildung mit größerer Ernsthaftigkeit betreiben. Sie sind sich bewußt, wie viel ihnen persönlich die Weiterbildung wert ist. Auf der andern Seite müssen sich die Lehrenden darüber Rechenschaft geben, daß jeder Kursteilnehmer für die Lehrleistung einen bestimmten Betrag aufwendet und daher auch ein Anrecht auf ein qualitativ gehaltvolles Angebot erwirbt. Es kann somit mit guten Gründen angenommen werden, daß Teilnehmergebühren zur Qualitätssteigerung der Lehrangebote wie auch zur Förderung der Ernsthaftigkeit des Lernens beitragen.

Zweitens kann nicht bestritten werden, daß die Teilnehmergebühren auch eine gewisse Nachfrageorientierung der Weiterbildungsangebote fördern. Dort, wo sich keine zahlungsbereite Nachfrage interessiert, wird kein Angebot bereitgestellt. Diese Situation zwingt die Hochschulen dazu, die Nachfrage möglichst zu stabilisieren, mit den TeilnehmerInnen "freundlich" umzugehen und bei der Gestaltung aller Weiterbildungsangebote sicherzustellen, daß die Interessen der Nachfrage berücksichtigt werden. So verstanden vergrößern Teilnehmergebühren auch den Druck zu einer Profilierung der Weiterbildungsangebote. Unter hochschulpolitischen Gesichtspunkten kann dieser Zwang zur Nachfrageorientierung und zur Profilierung positiv beurteilt werden. Die Weiterbildungsangebote sind zeitlich und sachlich begrenzt. Sie können nur dann auf Dauer gesetzt werden, wenn sich ihre Nachfrage

stabilisieren läßt. Die Anbieter stehen unter dem Druck, ihre Angebote unter qualitativen wie auch formalen Gesichtspunkten ständig zu erneuern und neuen Bedürfnissen anzupassen. Schließlich verhindern die Teilnehmergebühren auf diese Weise auch das Risiko einer Verkrustung von Strukturen.

Fazit

Wenn die These richtig ist, daß wir uns auf dem Weg zu einer Wissensgesellschaft befinden, wofür zahlreiche Indizien sprechen, dann fällt einem öffentlichen Zugang zum Wissen eine zentrale Bedeutung zu. Als zentral betrachte ich diesen Zugang deswegen, da erst unter dieser Voraussetzung die Universitäten zur kritischen und vorurteilslosen Thematisierung der technologischen und gesellschaftlichen Entwicklung beitragen können.

Die gesellschaftliche Entwicklung eröffnet den Universitäten günstige strukturelle Voraussetzungen, um sich mit der Einzigartigkeit ihrer Angebote auf dem Weiterbildungsmarkt zu behaupten. Diese Chance können sie dann am ehesten wahrnehmen, wenn es ihnen gelingt, relativ autonom institutionspezifische Standards zu definieren und in der Praxis auch durchzusetzen. Wenn die Universitäten die Standards so festlegen, daß diese von der Nachfrage akzeptiert werden, ist auch der praktische Erfolg der Weiterbildungsprogramme gewährleistet.

Die Verankerung der Weiterbildung als vierte Aufgabe neben Forschung, Lehre und Dienstleistung sollte schrittweise und pragmatisch erfolgen. Ziel muß sein, Weiterbildung als Systemfunktion zu etablieren, und sie in die universitären Gratifikations- und Reputationsmechanismen einzubinden. Sollte dies gelingen, schaffen die Universitäten gleichzeitig günstige Voraussetzungen, um sich mit einem spezifischen Weiterbildungsprogramm zu profilieren.

Literaturverzeichnis

- Alheit, P. (1994):* Zivile Kultur. Frankfurt/New York
- Arnold, R.; Krämer-Stürzl, A. (1995):* Neuere Tendenzen in der Weiterbildung, illustriert am Beispiel der betrieblichen Weiterbildung. In: GdWZ 3, S. 134-139
- Ashworth, A.; Harvey, R. (1994):* Quality in Further and Higher Education. London
- Bell, D. (1973):* The Coming of the Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting. New York
- Freedmann, L. (1987):* Quality in Continuing Education. San Francisco
- Gessner, Q. H. (1987):* Handbook on Continuing Higher Education. London
- Gibbons, M. u. a. (1994):* The New Production of Knowledge. London
- Harker, B. (1995):* Postmodernism and Quality. In: Quality in Higher Education Vol. 1, No. 1, S. 31-39
- Meyer, J.W.; Kamens, N.H. u. a. (1992):* School Knowledge for the Masses. Washington
- Weber, K. (1995 a):* Modulare berufliche Weiterbildung: Vision und Wirklichkeit, Arbeitsberichte der KWB Universität Bern
- Weber, K. (1995 b):* Weiterbildung und Organisation. In GdWZ 6, S. 318-321

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Karl Weber
Universität Bern
Direktor der
Koordinationsstelle für Weiterbildung
Falkenplatz 16
CH-3012 Bern