

Wie innovativ ist die wissenschaftliche Weiterbildung an den schweizerischen Universitäten?

Ein Blick zurück

KARL WEBER

Kurz zusammengefasst ...

Seit den 1990er Jahren ist das Angebot in der wissenschaftlichen Weiterbildung an den schweizerischen Universitäten enorm gewachsen, hat sich fachlich und nach Abschlüssen ausdifferenziert, systematisiert und stabilisiert. Die dynamische Entwicklung der Weiterbildung in einer relativ kurzen Zeitperiode wirft die Frage auf, ob diese das Ergebnis einer ausgeprägten Innovationsfähigkeit der schweizerischen Universitäten ist.

Um diese Frage zu beantworten, sollen zunächst ausgewählte Merkmale des Innovationsbegriffs dargestellt werden. Dann wird diskutiert, ob und in welchem Maße das Wachstum der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Schweiz als Ergebnis eines Innovationsprozesses beschrieben werden kann. Meine Überlegungen basieren im Wesentlichen auf Beobachtungen der universitären Weiterbildung in der Schweiz, die ich von 1990 bis 2010 mitgestaltet habe.

Merkmale von Innovationen

Der Innovationsbegriff, der in Bildung, Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur Karriere gemacht hat, wird unterschiedlich verwendet und umfasst je nach dem zeitliche, sachliche und soziale Dimensionen. Trotz seiner Vielfalt ist der Begriff immer positiv besetzt. Innovation verspricht Veränderung und Wandel, in und außerhalb von Organisationen, das Verlassen eingetretener Pfade und den Aufbruch zu neuen Ufern. Innovieren heißt, sich erfolgreich Herausforderungen stellen, seien diese politischer, wirtschaftlicher oder kultureller Art, um längerfristig zu überleben. Nicht zu übersehen ist, dass der Diskurs zur Innovation immer noch stark durch die Arbeiten von Schumpeter (2005) geprägt wird. Aus einer ökonomischen Makroperspektive betrachtete er die Innovationsfähigkeit von Unternehmern und Unternehmerinnen als Treiber des wirtschaftlichen Wandels. Innovationen eröffnen mit ihrem Doppelcharakter einen neuen

Möglichkeitenraum: Sie verändern Produkte und Strukturen bzw. Prozesse. Im Kern beinhalten Innovationen immer verändertes Handeln, das auf einer neuen Kombination von Methoden und Maschinen bzw. Technologien im weitesten Sinne basiert. Zu Recht betont Mazzucato (2014), dass Innovationen immer eine Vorgeschichte haben, von der die sichtbaren und oft gefeierten Innovatoren und Innovatorinnen profitieren. Diese nutzen die Vorleistungen anderer, oft Unbekannter. Die plötzliche Innovation gibt es in der Regel nicht. Innovationen schaffen schließlich etwas Neues, dem zugleich der Charakter einer schöpferischen Zerstörung innewohnt. Dabei gibt es Gewinnende und Verlierende. Freilich: Das Neue an sich gibt es nicht. Es ist immer in einem Kontext situiert: In einer Organisation, einem „System“ oder auf dem Markt von Gütern und Dienstleistungen. Was bspw. in der Organisation A als Innovation gilt, muss nicht notwendigerweise auch in der Organisation B gelten.

Gestützt auf diese allgemeinen Überlegungen wird nun aus zwei Perspektiven diskutiert, inwiefern die Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung an den schweizerischen Universitäten angemessen als Innovation beschrieben werden kann. Zunächst stellen wir die wissenschaftliche Weiterbildung in den Kontext der Universität, ihrem Träger. Hier stehen Strukturen und Prozesse im Vordergrund. Anschließend wird besonders mit Blick auf die „Produkte“ die wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext von Angebot und Nachfrage betrachtet.

Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext der Universität

Dank der Bundesinitiative begannen die Universitäten in der Schweiz Anfang der 1990er Jahre die Wissenschaftliche Weiterbildung als neue Funktion neben Forschung, Lehre und Dienstleistung zu institutionalisieren. Hat diese neue Aufgabe bei ihrer Implementierung ein schöpferisches Zerstörungspotential entwickelt? Vieles spricht dafür, dass die Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung

nur deswegen erfolgreich war, weil die Entfaltung des Zerstörungspotentials dieser neuen Aufgabe verhindert wurde. Diese These lässt sich exemplarisch folgendermaßen dokumentieren:

Erstens hat sich die Wissenschaftliche Weiterbildung nicht im Rahmen eines universitätsinternen Reformprozesses ausdifferenziert. Es waren externe, hochschulpolitische Akteure auf Bundesebene, welche die Universitäten aufforderten, sich dieser Aufgabe anzunehmen. Sie stellten ihnen dafür Anfang der 1990er Jahre auch zweckgebundene finanzielle Mittel zur Verfügung. Daher mussten für die wissenschaftliche Weiterbildung universitätsintern keine Mittel umverteilt und damit auch nicht Ressourcen für Lehre und Forschung „zerstört“ oder reduziert werden. Zudem hat sich im Hochschulbereich die Vorstellung durchgesetzt, dass die Weiterbildungsangebote anders als die Grundstudien in erheblichem Maße durch die Nachfrage zu finanzieren seien. An den Universitäten konnte sich das Neue somit ohne Umverteilung der Mittel etablieren, das Neue hat das Alte nicht illegitimiert.

Zweitens wurde gemäß einer didaktischen und zugleich programmatischen Rationalität im hochschulpolitischen Diskurs zwar ein enger curriculärer Zusammenhang zwischen den Grundstudien (BA- und MA - Angeboten) und den weiterbildenden, abschlussbezogenen Studiengängen normativ postuliert. Die Lehre an den Hochschulen wurde programmatisch als System betrachtet. In Wirklichkeit fand jedoch eine weitgehende curriculare Entkoppelung zwischen den beiden Studientypen statt. Dank dieser Entkoppelung kam es nicht zu einer curricularen Illegitimierung des Grundstudiums. Dieses musste auch nicht revidiert werden und wurde schon gar nicht zerstört. Der Status quo konnte erhalten werden und eine curriculare Reform, die immer auch mit Kränkungen verbunden ist, erübrigte sich.

Drittens wurden für den Aufbau der wissenschaftlichen Weiterbildung an den meisten Universitäten die tradierten Strukturen und Verfahren genutzt und nur punktuell ergänzt. In diesem Sinne hat sich die wissenschaftliche Weiterbildung gewissermaßen „parasitär“ und nicht „zerstörerisch“ verhalten. Träger der Weiterbildung sind in einer fakultätsbestimmten Organisation die Fakultäten, auch dann, wenn die Angebote einen interdisziplinären Charakter haben. Die Bemühungen der Fakultäten in der Weiterbildung wurden durch die zentralen Koordinationsstellen unterstützt. Weiter wurden aus legitimatorischen Gründen für die Genehmigung der rechtlichen Rahmenbedingungen für die Weiterbildung und ihre Studiengänge die etablierten Verfahren genutzt.

Viertens konnte sich die wissenschaftliche Weiterbildung dank ihrer weitgehenden Entkoppelung von der inneruniversitären Ressourcenverteilung, von den grundständigen Studiengängen und den Doktorats Studien als Handlungsfeld eigener Art entwickeln und ausdifferenzieren. Unter-

schiedliche Lehr - Lernkulturen in Grundausbildung und Weiterbildung existieren nebeneinander, eine Konkurrenz zwischen ihnen besteht nicht. In die Weiterbildung ziehen didaktische Lehrformen wie verschiedene Modi des Praxisbezugs ein, die bereits in den späten 1970er Jahren diskutiert wurden. Die neue Didaktik wurde somit nicht von der Weiterbildung erfunden. Ferner kann die Gestaltung der Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf die Zielgruppen bezogen werden: Die potentielle Nachfrage wird in einem offenen Prozess in die Planung des Angebotes einbezogen, Praktiker und Praktikerinnen werden in der Lehre engagiert, die Themen der Abschlussarbeiten werden aus der Perspektive der Praxis und nicht aus derjenigen eines wissenschaftlichen Programms formuliert. Die Berufserfahrungen der Teilnehmenden werden systematisch ausgewertet. Der Vollständigkeit halber ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass da und dort in der wissenschaftlichen Weiterbildung einer Universität durchaus eine zerstörerische Konkurrenz zwischen geplanten Angeboten entstanden ist.

Fünftens ist schließlich hervorzuheben, dass Weiterbildungsangebote aus Sicht der jeweiligen Universität neu sein konnten, obwohl entsprechende Programme faktisch eine Imitation eines bereits auf dem Markt befindlichen Angebotes eines andern Trägers waren.

Einiges spricht somit dafür, dass aus der Perspektive der Universität die Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung als neue Aufgabe deswegen gelang, weil die herkömmlichen universitären Verfahren der Entscheidungsfindung aus legitimatorischen Gründen genutzt wurden. Die Curricula in der Weiterbildung waren von den grundständigen Studienangeboten entkoppelt. Die Weiterbildung wurde durch die Nachfrage finanziert und stellte die universitäre Mittelverteilung nicht in Frage. Unter diesen Bedingungen konnte sich die wissenschaftliche Weiterbildung als relativ autonomes und komplementäres, und nicht kompetitives, Handlungsfeld entwickeln.

Wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext von Angebot und Nachfrage

Wird nun wissenschaftliche Weiterbildung aus der Perspektive des Feldes, von Angebot und Nachfrage, betrachtet, bietet es sich an den ganzen Prozess zwischen den beiden Polen Feldauftritt des Angebots und Nutzung des Gelernten in der Arbeitspraxis in den Blick zu nehmen. Sind es die innovativen Angebote, die sich im Feld durchsetzen und haben diese auch einen praktischen (innovativen) Impact? Auch diese Frage wird an dieser Stelle nur stichwortartig, punktuell und vorläufig beantwortet werden.

Grundsätzlich könnte man davon ausgehen, dass Anfang der 1990er Jahre die Universitäten mit der wissenschaftliche Weiterbildung Felder besetzt haben, die bisher mehr oder weniger angebotsfrei waren, sieht man von Weiterbildungen in einigen professionellen Berufsfeldern wie etwa dem der Humanmedizin, der Psychologie und dem der päd-

agogischen Berufen ab. Ergo wurden mit der Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung keine Angebote verdrängt oder zerstört. Wenn nicht zerstört, so mindestens relativiert wurde mit der Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung jedoch der Tauschwert der herkömmlichen akademischen Titel bezüglich des Zugangs zu bestimmten Positionen. So erhöhte sich in professionalisierten Berufsfeldern die Chance, Führungspositionen im Gesundheitswesen oder in der Industrie zu besetzen, wenn die Bewerbenden neben ihrer Fachausbildung auch über einen MBA oder eine längere Führungsausbildung verfügten. Für solche Positionen scheint der fachliche Abschluss zwar weiterhin notwendig, jedoch immer weniger hinreichend zu sein. Darüber hinaus wurde die wissenschaftliche Weiterbildung instrumentalisiert, um bestehende, wenig strukturierte Arbeitsfelder zu professionalisieren und monopolistisch zu besetzen. Derartige Entwicklungen sind bspw. im Bereich des Kulturmanagements beobachtbar. War bisher der Zugang zu diesem Feld für unterschiedliche Fachrichtungen relativ offen und stark kompetitiv geregelt, so lassen sich hier neuerdings gewisse Schließungstendenzen gegenüber nicht speziell ausgebildeten Fachleuten beobachten. Ferner trägt wissenschaftliche Weiterbildung auch zur Relativierung oder Zerstörung traditioneller Wissensbestände bei, wenn sie für bestimmte berufliche Tätigkeiten mindestens teilweise eine neue wissenschaftliche Basis zur Verfügung und diese „modernisiert“. Beispiel dafür ist etwa ein Weiterbildungsstudiengang für Gefängnisseelsorger, dessen Wissensbasis zu Lasten der Theologie stärker sozialwissenschaftlich ausgerichtet wurde.

Ganz allgemein kann von einem geringen Zerstörungspotential neuer und auch innovativer Weiterbildungsangebote ausgegangen werden. Zunächst ist daran zu erinnern, dass das Feld der Weiterbildung in der kleinräumigen Schweiz ziemlich stark segmentiert ist und dass zudem einzelne Segmente durch sprachregionale Monopolisten besetzt sind. So etwa das Feld der „Public Health“ oder des „Public Management“. Auch im Bereich der ingenieurwissenschaftlichen Weiterbildung gibt es vergleichbare Monopole. Konkurrenz kann bei diesen Gegebenheiten gar nicht entstehen. Nicht überraschend ist daher, dass universitäre Anbieter den Weiterbildungsmarkt insgesamt als wenig kompetitiv wahrnehmen. Ein gewisser Wettbewerb existiert am ehesten in der universitären wirtschaftswissenschaftlichen Weiterbildung. Doch auch in diesem Feld gilt, dass sich die jeweils Verantwortlichen in ihren Studienprogrammen vermutlich lieber am Angebotsprofil erfolgreicher Konkurrenten orientieren, als dass sie versuchen, mit einem eigenen, unverwechselbaren Profil um Studierende zu werben. Wettbewerb erzeugt nicht notwendigerweise Differenzierung. Imitation ist zudem bekanntlich erlaubt, weil es in der Weiterbildung kein Copyright gibt. Der Druck auf Produktinnovation dürfte ferner auch deswegen nicht sehr groß sein, weil die Anbietenden wahrscheinlich überzeugt sind, dass das Prestige des Weiterbildungsträgers und der engagierten Dozierenden für den Erfolg eines Programms bei der Nachfrage wichtiger sein dürften, als ein innovatives inhaltliches Profil. Schließlich

ist auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung, nicht zuletzt aufgrund der Akkreditierungsverfahren, eine gewisse Standardisierung beobachtbar, die Einzigartigkeit und Originalität des Angebots begrenzt.

Statt einer Bilanz

Meine Beobachtungen zeigen, dass die Anwendung des Innovationsbegriffs auf die wissenschaftliche Weiterbildung zahlreiche Fragen aufwirft, die einer Klärung bedürfen. Der Begriff ist schillernd, nicht eindeutig und bedarf einer Klärung. Er eignet sich auch nur bedingt für einen analytischen Zugriff auf die vielschichtige Wirklichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihrer Entwicklung. Klar ist jedoch auch, dass der Begriff Innovation positiv besetzt ist und deswegen sehr gut in der Kommunikation und im Marketing der wissenschaftlichen Weiterbildung eingesetzt werden kann. Hier kann er als Kampfbegriff und Werbebotschaft sein Potential entfalten: Wer möchte nicht an einer Weiterbildung teilnehmen, die ein innovatives Profil verspricht und die Teilnehmenden befähigt, aktuelle Probleme am Arbeitsplatz entsprechend innovativ anzugehen?

Literatur

Arvanitis, S./F. Seliger (2014): Imitation und Innovation: Was macht den Unterschied? KOF Working Paper Series, S. 367.

Mazzucato, M. (2014): Das Kapital des Staates. Eine andere Geschichte von Innovation und Wachstum. München: Kunstmann Verlag.

Schumpeter, J. (2005): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. Stuttgart: UTB.

Weber, K. (2012): Die Öffnung der Hochschulweiterbildung für Leute ohne Hochschulabschluss. In: Zimmermann, Th. E./Fischer, A. (Hrsg.): Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Universität Bern: „ZOOM“ Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der, S. 19-32.

Weber, K. (2005): Bildungssystem als Kontext der universitären Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Münster: Waxmann, S. 34-55.

Autor

Prof. Dr. Karl Weber
weber@kwb.unibe.ch