

Zeitschrift: Bulletin / Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden =
Association Suisse des Enseignant-e-s d'Université

Herausgeber: Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden

Band: 37 (2011)

Heft: 3-4

Artikel: Qualitätssicherung in der Weiterbildung - mehr als Routine?

Autor: Weber, Karl

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-893926>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Qualitätssicherung in der Weiterbildung – mehr als Routine?

Karl Weber*

Summary

Today the discourse on quality assurance in university continuing education (UCE) is very differentiated and embedded in an international context. However, there is some evidence that the practice of quality assurance in this field is less developed than the discourse of the professionals. In practice, evaluations are dominating in UCE. With different approaches the programs and the learning outcomes are evaluated. Accreditation and quality management are on the other hand less emphasized. Further the approaches of quality assurance vary between universities and disciplines. In general the risk that quality assurance enforces the routinization and the bureaucratization of academic work is high. Tensions between the academic and the managerial cultures are therefore arising. For all these reasons it is very important that scholars in UCE use the instruments of quality assurance according to their own academic values and interests.

Einleitung

Qualitätssicherung gilt in der universitären Weiterbildung als bedeutsames Thema. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Entfaltung des Qualitätsdiskurses im Hochschulbereich in den 90er Jahren mit der entsprechenden internationalen und nationalen Strukturbildung zeitlich mit dem Auf- und Ausbau der universitären Weiterbildung zusammenfiel. Weiterbildung stellte für die Universitäten ein relativ neues Feld dar, das durch Traditionen, eingespielte Praktiken, etablierte Akteure und institutionalisierte Erwartungen nur schwach besetzt war. Entsprechend bestanden in diesem Arbeitsfeld Handlungsspielräume, welche von den Promotoren und

Verantwortlichen der Weiterbildung genutzt wurden. Bei ihrer Gestaltung bezogen sich die Verantwortlichen in ihrem Handeln nicht zuletzt aus legitimatorischen Gründen auf Forderungen im modernen hochschulpolitischen Diskurs. Gleichzeitig besass die Teilnehmendenorientierung bei der Planung von Weiterbildungsangeboten immer einen grossen Stellenwert. In beiden Fällen spielt die Qualitätsfrage eine wichtige Rolle. Schliesslich konnten die Universitäten mit der Weiterbildung dokumentieren, dass sie reformfähig sind und sich mit ihrem Tun und ihren Angeboten auf die Gesellschaft und ihre Herausforderungen beziehen.

An diese Ausgangslage wird in einem ersten Schritt erinnert. Anschliessend wird gezeigt, welche Funktionen Evaluationen und Akkreditierung in der universitären Weiterbildung haben und wie diese Funktionen instrumentell ausgestaltet werden können. Drittens wird diskutiert, durch welche Besonderheiten sich die aktuelle Praxis in der Evaluation auszeichnet. Abgeschlossen wird der Beitrag mit einigen Hinweisen auf Chancen und Risiken, die den Evaluations- und Akkreditierungspraktiken inhärent sind.

1. Zur Ausgangslage

Anfangs der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts hat der Bund mit der Weiterbildungsinitiative den Universitäten ermöglicht, Weiterbildungsstrukturen aufzubauen und entsprechende Angebote für berufstätige Fachleute mit einem tertiären Bildungsabschluss bereit zu stellen. Mit dieser Initiative und den finanziellen Sondermitteln als Anreiz sollten die Universitäten ermuntert werden, ihr neustes Wissen und Können der Wirtschaft, den freien Berufen und der öffentlichen Hand zur Verfügung zu stellen und damit gleichzeitig ihre gesellschaftliche Verantwortung wahrzunehmen. Weiterbildung zeigt exemplarisch, was unter einer öffentlichen Wissenschaft verstanden wird. Weiterbildung gilt zudem zu recht als effiziente Form des Wissenstransfers. Im Rahmen seines Förderungsprogramms unterstützte der Bund erstens die Finanzierung von sogenannten Koordinationsstellen, die als Dienstleistungseinrichtungen Fakultäten und Institute bei der Planung und Realisierung von Programmen unterstützen sollten. Zweitens leistete der Bund Beiträge an die Planung und Finanzierung von weiterbildenden Bildungsangeboten und Studiengängen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die einzelnen Weiterbildungsangebo-

* Englischviertelstrasse 4, 8032 Zürich

E-mail: karl.weber.zuerich@bluewin.ch

Karl Weber, Dr. phil., ist Professor emeritus der Universität Bern und war von 1990 bis 2009 Leiter der fakultätsübergreifenden Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern. Er studierte Soziologie, Geschichte und Völkerkunde und war anschliessend in der Wirtschaft, an Universitäten und in der Wissenschaftsverwaltung beschäftigt. Seit Februar 2009 ist er freiberuflich in der Forschung, der Lehre, der Beratung und der Entwicklung tätig. Thematische Schwerpunkte sind: System- und Organisationsfragen im Bildungswesen, institutionelle Aspekte der Weiterbildung, vergleichende Hochschulforschung sowie Evaluation. Eine Zusammenarbeit besteht u.a. mit den Universitäten Bielefeld, Bochum und Luxemburg.

te in einem erheblichen Masse durch die Nachfrage finanziert werden sollten. Mit diesem Finanzierungsmodus glaubte man die Bedarfsangemessenheit und die Qualität der Angebote sicherstellen zu können. Gleichzeitig konnte der finanzielle Druck auf die Hochschulen, für die Weiterbildung finanzielle Mittel umzuverteilen, verringert werden.

Heute wissen wir, dass die Initiative des Bundes an den Universitäten (UH) und den Fachhochschulen (FH, den früheren Höheren Technischen Lehranstalten und den Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen) auf einen fruchtbaren Boden fiel. Sowohl die FH wie die UH und die Pädagogischen Hochschulen bieten gegenwärtig eine breite Palette von Nachdiplomausbildungen an. Die drei Hochschultypen geben identische Titel ab: Certificate of Advanced Studies (CAS, 15 ECTS), Diploma of Advanced Studies (DAS, 30 ECTS) und Master of Advanced Studies (MAS, 60 ECTS). Zahlen dokumentieren, dass die FH besonders weiterbildungsaktiv sind. Blickt man auf die Abschlüsse, wird deutlich, dass im Jahre 2009 mehr MAS-Abschlüsse an den FH erworben wurden als an den UH: 2585 Abschlüsse an den FH gegenüber 1334 an den UH. Überdies sind Universitäten und Fachhochschulen teilweise in unterschiedlichen Feldern tätig: 2007 wurden an den FH 64% der MAS-Titel vom Bereich Wirtschaft und Dienstleistungen und 16% vom Bereich Technik vergeben. Die Anteile der beiden Fachbereiche betragen an den UH je 31%. Das heisst: FH bedienen mit ihrer Weiterbildung vor allem zwei fachliche Segmente, die UH sprechen demgegenüber ein etwas heterogeneres Fachpublikum an (Weber, 2011).

An den Hochschulen stellt die Weiterbildung offensichtlich einen Wachstumsbereich dar, dessen Entwicklung bisher noch nicht an Grenzen gestossen ist. Gleichzeitig ist dieser Bildungsbereich unter rechtlichen Gesichtspunkten wenig reglementiert, sowohl an den Universitäten wie an den Fachhochschulen. Gesetzgeber und Verantwortliche an den Hochschulen gehen offenbar davon aus, dass die Weiterbildung durch den Markt reguliert wird. Gemäss den vorherrschenden Vorstellungen soll der Markt nicht nur für nachfragegerechte, qualitativ gehaltvolle Angebote sorgen, sondern auch dafür, dass schlechte Angebote nicht überleben. Insofern wird dem Markt eine positive Wirkung auf die Qualität der Angebote zugeschrieben.

Allerdings gibt es kaum eine empirische Evidenz dafür, dass der Markt gemäss diesen Annahmen funktioniert. Dies aus folgenden Gründen: Erstens ist auf Besonderheiten des Weiterbildungsmarktes für Hochqualifizierte hinzuweisen. Die Kon-

kurrenz unter den Anbietern ist gering, was wesentlich mit der Segmentierung des Weiterbildungsfeldes zusammenhängt. Besonders im berufsorientierten Segment der Weiterbildungsangebote können Hochschulen, oft in Abstimmung mit Berufsverbänden, leicht Monopole aufbauen (vgl. z. B. Weiterbildung von Lehrpersonen, von Ärzten und Ärztinnen). Zudem gibt es bis heute beispielsweise in jeder Sprachregion der Schweiz nur je ein Programm im Bereich Public Health. Diejenigen, die bestimmte Weiterbildungsangebote nachfragen, verfügen somit oft kaum über Wahlmöglichkeiten. Weiter sind die wenigen Universitäten sehr gut in der Lage, ihre Angebote ohne formelle Kontakte zu koordinieren. Die Weiterbildungssegmente sind klein und es kann leicht erkannt werden, wer was anbietet. Aufgrund solcher Beobachtungen wird versucht, mit dem eigenen Angebot eine Lücke zu schliessen. Schliesslich sind Universitäten und besonders die Fachhochschulen auf dem funktionspezifischen Weiterbildungsmarkt tätig. Hier werden Angebote bereitgestellt, die den Teilnehmenden erlauben, in unterschiedlichen Berufsfeldern bestimmte Aufgaben kompetent wahrzunehmen. Zu denken ist etwa an Angebote in den Bereichen Kommunikation, Führung oder Konfliktmanagement. Entsprechend heterogen sind die fachlichen Profile der Teilnehmenden. Die Lebenszyklen dieser Angebote sind in der Regel eher kurz. In diesem Bereich kann eine gewisse Konkurrenz unter den anbietenden Hochschulen beobachtet werden.

Zweitens stellt die Tatsache, dass die Weiterbildung weitgehend (mit Unterschieden nach Hochschule und Weiterbildungsprogrammen) durch die Nachfrage finanziert wird, für die Hochschulen in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung dar. Der vorherrschende Finanzierungsmodus stattet die Nachfragenden mit einer erheblichen Macht aus, die ihnen gestattet, Qualitätsfragen zu thematisieren. So werden besonders in berufsorientierten Weiterbildungsprogrammen dezidierte Ansprüche bezüglich Inhalt und Form der Angebote artikuliert und in Verhandlungen mit den Anbietern oft auch durchgesetzt. Im Studiengang selber werden nicht selten zusätzliche Dienstleistungen und ein «unüblicher» persönlicher Support erwartet. Die Verantwortlichen für Weiterbildungsstudiengänge sind daher jeweils gezwungen abzuwägen, inwiefern solche Erwartungen mit dem wissenschaftlichen Selbstverständnis der Hochschule als Anbieter und dem Stand der Wissenschaft zu vereinbaren sind. Demgegenüber sorgt der genannte Finanzierungsmodus auf Anbieterseite auch dafür, dass diese so viele Teilnehmende rekrutieren müssen, damit das Angebot kostendeckend bereitgestellt werden kann. Fällt die Nachfrage nach einem bestimmten Angebot geringer aus als geplant, kann der Anbieter versucht sein,

das Nachfragepotential mit einer Senkung der Zugangshürden oder mit einer grosszügigen Anerkennung anderswo erworbener Bildungsleistungen zu erweitern. Beide Strategien mögen kurzfristig betriebswirtschaftlich erfolgreich sein. Mittel- und langfristig können sie Qualitätsfragen aufwerfen und die Reputation und das Prestige eines Anbieters gefährden.

Drittens unterscheiden sich Weiterbildungsprogramme von den Angeboten im grundständigen Studium unter mehreren Gesichtspunkten. Kohärenz und Qualitätssicherung der Lehre haben aufgrund der Teilnehmendenorientierung notwendigerweise einen hohen Stellenwert. Die Studiengänge sind klar geführt und haben oft eine interdisziplinäre Ausrichtung. Beteiligt sind in der Regel Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus verschiedenen Universitäten und Fächern, oft auch aus dem Ausland, und Praktiker und Praktikerinnen. Die Lehrpraxis muss sich strikt an den Studienzielen orientieren und ergibt sich nicht allein aus den Relevanzkriterien und dem Fortschritt in den je einschlägigen Wissenschaften. Das Studienprogramm selber muss inhaltlich den Stand des Wissens spiegeln und bedarf einer stetigen Weiterentwicklung. Aus all diesen Gründen hat die Gestaltung der Rahmenbedingungen in der Lehre der Weiterbildung einen hohen Stellenwert. Die Weiterbildung als Lehre eigener Art hat eine hohe Affinität zu sorgfältigen Evaluationsverfahren.

Diese Argumente legen die Folgerung nahe, dass der Aufstieg des Qualitätsthemas in der universitären Weiterbildung wesentlich mit dem Legitimationsbedarf der Weiterbildung als neuer, vierter Kernaufgabe der Universität, dem Versagen des Marktes als Qualitätsregulator in der hochschulischen Weiterbildung und den curricularen Besonderheiten der Weiterbildung zusammenhängt.

2. Konzepte der Qualitätssicherung

Dass Qualität in der universitären Weiterbildung absolut vorrangig ist, wird niemand bestreiten. Schwieriger ist es zu konkretisieren, was darunter zu verstehen ist. In der Weiterbildung wie in der Grundbildung kann Qualität zunächst als distinktes Merkmal einer Person (z.B. Lehrende oder Lernende), eines Gegenstandes (Curriculum oder Theorie), einer Handlung, eines Prozesses oder einer Organisation verstanden werden. Dabei weisen diese Merkmale unterschiedliche, mehr oder weniger leicht abgrenzbare Dimensionen auf. Es kann um Ausserordentlichkeit gehen, um Exzellenz, die nicht übersehen werden kann, um Mustergültigkeit, weil bestimmte Normen erfüllt werden oder gar um Marktfähigkeit. Geht es um eine punktuelle oder dauerhafte Imple-

mentierung der Qualitätssicherung in der Weiterbildung, muss somit geklärt werden, worauf sich Qualität im konkreten Fall bezieht und mit welchen Kriterien sie allenfalls gemessen wird.

In der Diskussion über angemessene Konzepte in der Qualitätssicherung der Weiterbildung stehen drei Ansätze im Vordergrund:

(1) Unter *Evaluation* wird die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes verstanden. «Systematische Untersuchung» bedeutet, dass die Evaluation wissenschaftlich gestützt ist bzw. als wissenschaftliche Dienstleistung verstanden wird, und dass die einzelnen Strukturen und Akteure, Gegenstände und Aspekte in ihrem Gesamtzusammenhang gesehen werden. Auf diese Weise wird es möglich, den Evaluationsgegenstand mit der entsprechenden Fragestellung systematisch, daten gestützt und transparent zu beschreiben und zu bewerten, so dass Beteiligte und Betroffene die Ergebnisse für ausgewiesene Zwecke nutzen können. In der Weiterbildung wird der inhaltliche Focus der Evaluation meistens auf Optimierungsfragen gelegt: Das Curriculum soll z.B. verbessert, die Anforderungen an Leistungsnachweise klarer formuliert oder die Kursunterlagen standardisiert werden.

Evaluationen können unterschiedliche Profile ausprägen: Sie können eher einen formativen Charakter haben. Dann haben sie für die Anbieter eine unterstützende und prozessbegleitende Funktion. Oder sie können summativ sein. Jetzt richtet sich der Blick auf das Ergebnis, und damit stehen klar Bewertungen im Vordergrund. Ein anderes oft erörtertes bipolares Begriffspaar stellt die Unterscheidung «intern – extern» dar, obwohl auch diese Abgrenzungen nicht immer eindeutig sind. «Intern» bedeutet, dass die Organisation oder Trägerin der Weiterbildung die Evaluation selber initiiert, konzipiert, implementiert und die Ergebnisse interpretiert. Die Macht über das Verfahren liegt also beim Träger. Beispiele dafür sind z.B. Nachbefragungen von Teilnehmenden an weiterbildenden Studiengängen. «Extern» ist die Evaluation dann, wenn die Evaluierenden ausserhalb der Trägereinrichtung positioniert sind und relativ autonom die Evaluation konzipieren und realisieren können.

(2) Mit dem Konzept des *Qualitätsmanagements* werden im Rahmen eines Regelkreises in Organisationen der Weiterbildung Abläufe qualitätsgesichert definiert. Im Vordergrund steht die Koordination von Handlungsvollzügen der Mitarbeitenden durch erhöhte Selbstkontrolle, die Verhinderung von Doppelspurigkeiten und Fehlern und damit eine Erhöhung der Effizienz und Qualität des Arbeitens. In einem ersten Schritt werden Situationen reflektiert und beurteilt. Namentlich geht es darum, Probleme

zu identifizieren und zu analysieren. Zweitens werden im Sinne der Prozessgestaltung neue Lösungen entwickelt und implementiert. Die Ergebnisse dieser neuen Lösungen werden drittens kritisch analysiert und die Lösungswege allenfalls verbessert. Schliesslich werden viertens die Lösungen standardisiert. Dieser Ansatz ist besonders geeignet, um die Qualität von administrativen und planerischen Vorgängen bei der Vorbereitung und Realisierung von Weiterbildungsprogrammen zu verbessern.

(3) Schliesslich ist das Konzept der *Akkreditierung* zu nennen. Bei der Akkreditierung handelt es sich in der Weiterbildung um ein formales, standardisiertes Verfahren der qualitätsgesicherten Anerkennung von Programmen oder Organisationen. Dieses besteht in der Regel aus Selbstbericht und «peer review». Es wird von externen professionellen Agenturen gemagt und gesteuert. An diesem Prozess sind einschlägig qualifizierte wissenschaftliche Fachleute, sehr oft aber auch Studierende und Fachleute aus der Berufspraxis beteiligt, die von der beauftragten Agentur engagiert werden. Für Interessierte an weiterbildenden Studiengängen stellt die Akkreditierung eine wichtige Entscheidungsinformation dar. Sie wissen, dass das akkreditierte Programm qualitätsgesichert ist. Insofern dient die Akkreditierung auch dem Konsumenten- bzw. Konsumentinnenschutz.

Zusammenfassend lassen sich aus einer gewissen Distanz die Focussierungen der drei Konzepte wie folgt beschreiben: Die Akkreditierung legt ihre Hauptaufmerksamkeit in erster Linie auf die Analyse der Strukturen, dann die der Prozesse und erst in dritter Linie auf die Ergebnisse. Das Qualitätsmanagement betont demgegenüber die Prozesse am meisten, an zweiter Stelle stehen die Strukturen und dann folgen die Ergebnisse. Schliesslich wirft die Evaluation vor allem einen Blick auf die Ergebnisse und in zweiter Linie auf die Prozesse.

3. Von den Konzepten zur Praxis der Qualitätssicherung

Über Qualitätssicherung in der Weiterbildung wird in vielen Kreisen des Hochschulumilieus intensiv diskutiert. Alimentiert werden diese Auseinandersetzungen durch Erwartungen hochschulpolitischer Akteure, durch die international vernetzten Professionellen der Evaluation und der Akkreditierung wie auch durch partikuläre Erfahrungen von Hochschulangehörigen mit Evaluationsprojekten. Demgegenüber fehlen aktuelle, systematische, datengestützte und flächendeckende Analysen über die Praxis der Qualitätssicherung der Weiterbildung an Schweizer Universitäten. Die folgenden Ausführungen basieren daher wesentlich auf den Beobachtungen und Erfah-

rungen des Autors sowie auf früheren empirischen Arbeiten (Fischer und Weber, 2001).

Gemäss den hochschulpolitischen Vorgaben werden die Universitäten als Institutionen akkreditiert. Periodisch wird von externen «peers» geprüft, wie die Hochschulen ihre Qualitätssicherung konzipieren, organisieren und gewährleisten. Dadurch wird auch ein Rahmen für die Qualitätssicherung in der Weiterbildung abgesteckt, der allerdings von den Universitäten unterschiedlich genutzt wird.

Beobachtungen und Erfahrungen zeigen, dass in der universitären Weiterbildung Evaluationen von Studiengängen, einzelnen Modulen und der Lehrqualität bedeutend wichtiger sind als die Akkreditierung von ganzen Studiengängen. Studiengänge werden nur vereinzelt akkreditiert. Dies am ehesten dann, wenn sich ihr Profil klar an internationalen Standards orientiert und entsprechende Vergleichsmöglichkeiten zulässt (vgl. Public Health, Managementweiterbildungen oder Public Management) oder wenn der Förderer bzw. Nachfragende die Unterstützung von Programmen von einer Akkreditierung abhängig macht. Dies scheint auf einzelne Studiengänge durchaus zuzutreffen. Dominant ist demgegenüber die Evaluation von einzelnen Teilen von Studiengängen. In erster Linie werden Einzelmodule evaluiert. Periodisch und weniger häufig finden zudem Zwischen- und Schlussevaluationen von Studiengängen statt. Einzelne Universitäten wie etwa Bern erwarten von den Trägern der Angebote zudem nach fünf Durchgängen eines Studienganges oder -kurses die Durchführung einer externen Evaluation. Bei den vorherrschenden Evaluationen werden meistens Fragebögen eingesetzt. Im Focus stehen fast immer die Bewertung der Lehrqualität, der Inhalte und Formen der Studiengänge und der Kursorganisation. Träger von Programmen wollen vor allem wissen, ob die Teilnehmenden mit dem Angebot zufrieden sind.

Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine grosse Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Angebot bedeutet, dass seine Qualität an sich, d.h. an Kriterien wie der wissenschaftlichen Qualität, der gesellschaftlichen Relevanz oder des beruflichen Fortkommens orientiert, stimmt. Angesichts der grossen Bedeutung der Gebühren der Teilnehmenden für die Finanzierung der Angebote ist der angesprochene Schwerpunkt der Erhebungen nachvollziehbar und auch notwendig. Hinreichend ist er jedoch nicht, weil die Universität ihr Angebot immer auch unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten bewerten müsste. Dies ist meist nicht der Fall. In der Regel geht man mehr oder weniger stillschweigend davon aus, dass die Qualität der Wissenschaft-

lichkeit mit der Wahl der Dozierenden gegeben ist. Mit der beschriebenen Evaluationspraxis werden in erster Linie das Angebot und seine Rahmenbedingungen optimiert. Entsprechende Prozesse werden daher stark durch den Träger bzw. die Verantwortlichen von Studiengängen gesteuert. Diese Akteure verfügen in der Evaluation über die Definitionsmacht.

4. Ausblick

Akkreditierung und Evaluation haben sich an den Universitäten wie im internationalen Feld der Wissenschaften in einer vielfältigen Strukturbildung institutionalisiert. Damit werden die externen Erwartungen an die Qualitätssicherung verbindlich und stabilisiert. Hier gibt es keinen Weg zurück. Umso wichtiger ist es, dass die Universitäten mit diesen Vorstellungen so umgehen, dass sie einen möglichst grossen Nutzen aus Evaluationen und Akkreditierungen ziehen können. Gleichzeitig müssen sie jedoch die Risiken, die diesen beiden Ansätzen inhärent sind, in Grenzen halten.

Akkreditierung und Evaluationen sind in je unterschiedlicher Weise mit den Risiken der Routinisierung, der Standardisierung und wohl auch der Bürokratisierung verbunden. Zudem werden Akkreditierung und externe Evaluationen meist aufgrund externer, nicht selbst definierter Vorgaben durchgeführt. Um die Gleichbehandlung und Vergleichbarkeit der Akkreditierten und Evaluierten sicher zu stellen, müssen die Verfahren ein Stück weit standardisiert werden. Aus einer betriebswirtschaftlichen Sicht wird dabei unterstellt, dass Universitäten gewissermassen «top down» auch ihre Weiterbildung steuern können. Damit öffnet sich ein Spannungsfeld zwischen den Steuerungsansprüchen des Managements und der professionellen akademischen Kultur. Dabei wird besonders bei extern vorgegebenen Evaluationen das Verhältnis von Aufwand zu Ertrag von den Betroffenen oft ungünstig beurteilt. Vergleichbare Herausforderungen stellen sich auch auf der konkreten Ebene von Evaluationen: Müssen die Teilnehmenden in den Studiengängen immer wieder identische Fragebögen ausfüllen, wird vermutlich die Qualität der Antworten nicht in gleichem Masse zunehmen. Die Befragten werden zeitsparende Verfahren finden, um die «entsprechende Pflicht» zu erfüllen.

Aus all diesen Gründen ist es m.E. keineswegs sicher, dass die Institutionalisierung der Evaluation und der Akkreditierung gewissermassen automatisch und dauerhaft die Weiterbildung verbessern und das Innovationspotential erhöhen wird. Angesichts der lo-

sen strukturellen Koppelung der Organisation der Universitäten ist eine gewisse Skepsis gegenüber so hohen Erwartungen nicht unbegründet. Zudem sprechen einige Argumente dafür, dass die Universitäten lernen, mit den Anforderungen externer Evaluationen oder Akkreditierungen umzugehen und dass sich auch auf ihrer Seite Routinen und bürokratische Muster in der Qualitätssicherung und in der Evaluationspraxis auf einem neuen Niveau ziemlich schnell einstellen. Universitäten sind lernfähig, im Guten wie im weniger Guten. Analoge Lernprozesse sind auf der Ebene der einzelnen Studiengänge zu erwarten, weil u.a. der schnelle Aufbau von Routine für eine Organisation durchaus ökonomisch ist.

Verantwortliche der Universitäten und von Studiengängen sind daher gut beraten, wenn sie versuchen, die erwähnten Risiken in Grenzen zu halten. Dies kann gelingen, wenn zwei Voraussetzungen gegeben sind:

Erstens bewegen sich Evaluationen immer im Spannungsfeld zwischen den Polen Standardisierung und Responsivität. Einiges spricht nun dafür, dass responsive Evaluationen für die Verantwortlichen von Studiengängen den grössten Nutzen abwerfen. In entsprechenden Projekten werden die konkreten, aktuell relevanten Fragestellungen aufgrund einer detaillierten Analyse definiert, die wichtigen Interessengruppen werden einbezogen, in angemessener Weise wird das verfügbare Instrumentarium der Methoden genutzt und die Bewertungskriterien werden frühzeitig festgelegt. Gleichzeitig grenzen sich auf diese Weise responsive Evaluationen gegenüber dem Controlling ab, welches meist mit standardisierten Kenndaten operiert.

Zweitens dürfte der Nutzen von Evaluationen und Akkreditierungen dann am grössten sein, wenn die Verantwortlichen der Weiterbildung diese Instrumente aufgrund persönlicher, professioneller Überzeugungen und im Eigeninteresse einsetzen.

Diese beiden Ansätze helfen, die Praxis der Lehre und ihre Wirkungen zu analysieren, auszuwerten und wohl auch zu überdenken. Insofern können sie die professionelle Autonomie wie auch die entsprechenden Interessen stärken. ■

Literaturhinweise

Beywl, Wolfgang (unter Mitarbeit von Fischer, Andreas, und Senn, Peter) (2007). KWB -Studiengänge begleiten und bewerten. Leitfaden zur Evaluation von Weiterbildungsstudiengängen. Arbeitsbericht 36. Bern: ZUW Universität.

Fischer, Regula, und Weber, Karl (2001). Homo academicus oder Human Capital? Evaluationsdiskurs und Evaluationspraxis an den Schweizer Hochschulen. Zürich/Chur: Rüegger Verlag.

Hornbostel, Stefan (2010). (Forschungs-)Evaluation. In: Simon, Dagmar, Knie, Andreas, und Hornbostel, Stefan (Hrsg.), Handbuch der Wissenschaftspolitik, S. 293–309. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Röbbeke, Martina (2010). Akkreditierung. In: Simon, Dagmar, Knie, Andreas, und Hornbostel, Stefan (Hrsg.), Handbuch der Wissenschaftspolitik, S. 334–346. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weber, Karl (2011). Weiterbildung der Hochschulen: Erwartungen und Praktiken. In: Möller, Svenja, Zeuner, Christine, und Grotluschen, Anke (Hrsg.), Die Bildung der Erwachsenen, S. 106–115. München: Juventa Verlag.

Zimmermann, Therese, Müller, Marianne, und Fischer, Andreas (2010). Der «MAS» in der Schweiz. Reihe ZOOM. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung.

Stellenausschreibung – Poste à pourvoir



ÉCOLE POLYTECHNIQUE
FÉDÉRALE DE LAUSANNE

Faculty Position in Mechanical Design

at the Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL)

The School of Engineering at EPFL invites applications for the position of **tenured full or associate professor**. Applications are encouraged within the broad area of **advanced mechanical design**, with the emphasis on ultra-fast mechanisms, mechatronics, computer aided engineering, advanced structures, manufacturing, etc.

Particular application areas of interest include, but are not limited to, high precision manipulators and robotics for extreme environments (e.g. ultra-high vacuum, cryogenic or high temperatures, heavy vibrations and radiation, highly corrosive environments) and critical mechanisms requiring high-precision machining (e.g. for aerospace mechanisms, energy systems, ultra-light structures, high specific power machines, machine tools, biomechanical devices).

A doctoral degree in engineering with evidence of strong research and teaching capabilities and experience with industrial collaborations are expected.

As a faculty member of the School of Engineering, the successful candidate will be expected to initiate independent, creative research programs and participate in undergraduate and graduate teaching. In particular, he/she will be responsible for the design teaching laboratories, integrating the support to cover teaching requirements in design for the Mechanical and Microengineering curricula. Internationally competitive salaries, start-up resources and benefits are offered. The EPFL, located in Lausanne, Switzerland, is a dynamically growing and well-funded institution fostering excellence and diversity. It has a highly international campus at an exceptionally attractive location boasting first-class infrastructure. As a technical university covering computer & communication sciences, engineering, environment, basic and life sciences, management of technology and financial engineering, EPFL offers a fertile environment for research cooperation between different disciplines. The EPFL environment is multi-lingual and multi-cultural, with English often serving as a common interface.

Applications should include a curriculum vitae with a list of publications, a concise statement of research and teaching interests, and the names of at least five referees. Applications should be uploaded in PDF format to the recruitment web site: design-search11.epfl.ch

Formal evaluation of candidates will begin on **15 December 2011** and will continue until the position is filled.

Enquiries can be addressed to: **Prof. Demetri Psaltis, Search Chairman**
e-mail: design-search@epfl.ch

For additional information on EPFL, please consult the web sites: www.epfl.ch, sti.epfl.ch, igm.epfl.ch and imt.epfl.ch. EPFL is committed to increasing the diversity of its faculty, and strongly encourages women to apply.