

EP

N°1 2025

Education Permanente

Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildung

SVEB ■

FSEA ■



> www.ep-web.ch/archiv

Sie können die EP auch online lesen, Beiträge herunterladen und in Ihrem Netzwerk teilen.
In Deutsch und Französisch.

EP

N°1 2025

Betriebliche
Weiterbildung

EDITORIAL

→ 4

KATRIN KRAUS

**Betriebliche Bildung
und Lernen im
betrieblichen Rahmen**

→ 8

NADIA LAMAMRA UND MATILDE WENGER

**Herausforderungen bei der
Weiterbildung von Berufs-
bildnerinnen und Berufsbild-
nern in Lehrbetrieben**

→ 21

BERND KÄPPLINGER

**Betriebliche Weiterbildung:
Konfigurationen zwischen
privaten Entscheidungen
und öffentlicher
Mitverantwortung**

→ 33

FANNY HÖSEL, JULIA HUFNAGL,
ERIK HABERZETH

**Erfahrungswissen auf-
nehmen, Perspektiven ver-
schränken, Kompetenz
entwickeln. Partizipation in
der betrieblichen Weiter-
bildungsplanung**

→ 43

MARTIN SCHWARZ

**Betriebliches Weiterbil-
dungspersonal aus der Pers-
pektive pädagogischer
Berufsgruppenforschung.
Eine empirische Analyse
der Aufgabenspezifik**

→ 57

NATHALIE DELOBBE UND ERWAN BELLARD

**Effektivität von Weiterbil-
dungen verbessern: Neue
Ansätze des Lerntransfers**

→ 73

NATHALIE AMSTUTZ UND LEA KÜNG

Lebenslanges Lernen für alle? Wie meritokratische, vergeschlechtlichte und kulturalisierte Diskurse das Fehlen von Weiterbildung im Tieflohnsektor rechtfertigen

→ 84

CHRISTINE BÄRLOCHER UND SOFIE GOLLOB

«Einfach besser! ... am Arbeitsplatz»: Wie Betriebe Mitarbeitende mit geringen Grundkompetenzen erfolgreich fördern

→ 94

ULLA KLINGOVSKY UND STEPHANIE GYGER

Struktur- und Entwicklungslogik einer selbstorganisierten Lernkultur.

→ 107

CHRISTOPH MEIER UND JULIA MARCIA MANN

Selbstorganisiertes Lernen mit CustomGPTs fördern. Das Beispiel SCIL GenAI Skills Check

→ 118

SOFIE GOLLOB

Die Rolle von Berufs- und Branchenverbänden bei der betrieblichen Weiterbildung

→ 131

AKTUELLES AUS DEM SVEB → 139

KURZMELDUNGEN → 142

LITERATUR → 146

VORSCHAU / IMPRESSUM → 148

Betriebliche Weiterbildung

Im betrieblichen Bereich zeigt sich die Tendenz, Weiterbildung zunehmend arbeitsplatznah und digital sowie in kurzen Einheiten zu organisieren, wobei die Vermutung naheliegt, dass spezifische, am unmittelbaren betrieblichen Bedarf orientierte Kompetenzen im Zentrum stehen. Dabei werden ökonomische Ziele und Perspektiven stärker gewichtet als pädagogische Perspektiven, individuelle, lebenslaufbezogene Lernbedarfe der Mitarbeitenden und auch öffentliche Interessen wie Arbeitsmarktstabilität oder sozialer Frieden.

In den meisten Branchen sind die Betriebe mit einem wachsenden Fachkräfte- und Personalmangel konfrontiert, was dazu führt, dass die Arbeitnehmenden höhere Ansprüche an die Arbeitgeber und damit auch an ihre Weiterbildungsmöglichkeiten stellen können. Dies erfordert eine Weiterbildung, die sich gerade nicht eng an den betrieblichen Bedarfen orientiert, sondern auch Raum bietet für Persönlichkeitsentwicklung. In diesen Tendenzen kommen unterschiedliche Logiken, Perspektiven und Konzepte zum Tragen, was zu Widersprüchen und Spannungsverhältnissen führen kann. Im einleitenden Beitrag zu dieser EP gibt Katrin Kraus einen Einblick in die Bedeutung der Betriebe für die erwerbsorientierte Bildung und die Heterogenität der betrieblichen Weiterbildung in der Schweiz. Sie unterscheidet eine organisationale und eine personale Perspektive und sieht beide Perspektiven als notwendig an, um

das Lernen im betrieblichen Rahmen verstehen und gestalten zu können. Im Beitrag von Bernd Käßplinger stehen Konfigurationen zwischen privaten Entscheidungen und öffentlicher Mitverantwortung im Zentrum. Damit sich betriebliche Bildung wirksam entfalten kann, braucht es, so der Autor, meist externe Kooperationen.

Zwei Beiträge befassen sich mit dem Weiterbildungspersonal in Betrieben. Martin Schwarz zeigt anhand empirischer Resultate und eines Mehrebenenmodells auf, wie die Aufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals aussehen und wie sie sich von den Aufgaben in originär pädagogischen Institutionen unterscheiden. Nadia Lamamra und Matilde Wenger untersuchen die Weiterbildung von Berufsbildnern und Berufsbildnerinnen in Lehrbetrieben und analysieren u.a. die Herausforderung, Anerkennung sowohl im Erstberuf wie im Zweitberuf als Ausbildende zu erlangen.

Nathalie Delobbe und Erwan Bellard untersuchen den Transfer des Gelernten in den Arbeitskontext und stellen ein Paradox fest: Während diverse Studien positive Effekte von Weiterbildungen auf die Leistung der Organisation feststellen, fällt die Korrelation zwischen dem Gelernten und der Verbesserung der individuellen Arbeitsleistung meist bescheiden aus. Die Autoren schlagen eine neue Herangehensweise zur Messung und Optimierung von Weiterbildungseffekten vor.

Bei Fanny Hösel, Julia Hufnagl und Erik Haberzeth steht das Erfahrungswissen im Mittelpunkt. Ihr Beitrag

zeigt, wie eine partizipative Bedarfserschliessung im Kontext betrieblicher Weiterbildungsplanung möglich wird, die das – für gelingende Arbeitsprozesse unersetzliche – Erfahrungswissen der Beschäftigten aufnimmt. Im Praxisteil dieser Ausgabe greifen fünf Beiträge Fragestellungen aus der betrieblichen Praxis auf. Nathalie Amstutz und Lea Küng analysieren anhand einer empirischen Studie, warum Personen, die in Arbeitsstellen ohne formale Qualifikationsanforderungen tätig sind, seltener an Weiterbildung teilnehmen als höher qualifizierte Personen. Christine Bärlocher und Sofie Gollob geben Einblick in die Förderung von geringqualifizierten Mitarbeitenden am Arbeitsplatz.

Ulla Klingovsky und Stephanie Gyger zeigen, wie es gelingen kann, im betrieblichen Kontext eine selbstorganisierte Lernkultur zu entwickeln. Christoph Meier und Julia Marcia Mann gehen der Frage nach, wie CustomGPTs das selbstorganisierte Lernen im Betrieb unterstützen können.

Im Beitrag von Sofie Gollob stehen Berufs- und Branchenverbände im Zentrum. Anhand von Gesprächen und schriftlichen Rückmeldungen aus fünf Verbänden trägt die Autorin unterschiedliche Einschätzungen zur Rolle der Verbände in der betrieblichen Weiterbildung zusammen.

SOFIE GOLLOB, IRENA SGIER, ERIK HABERZETH
UND ALEXANDRE LECOULTRE

Dossier

Betriebliche Weiterbildung bezieht sich nicht nur auf fachliches Wissen und Können sowie überfachliche, an die soziale Organisation der Arbeit gebundene Kompetenzen. Lernen im betrieblichen Kontext bezieht sich beispielsweise auch auf die Identitätsentwicklung in Auseinandersetzung mit der eigenen Tätigkeit.

Betriebliche Bildung und Lernen im betrieblichen Rahmen

KATRIN KRAUS

Betriebliche Bildung ist ein wichtiger Bereich der Weiterbildung, der allerdings sehr vielfältig und kaum umfassend zu beschreiben ist. Daher gibt der Beitrag zunächst einen Einblick, wie sich dieser heterogene und für die Weiterbildung zugleich wichtige Bereich in der Schweiz darstellt. Darüber hinaus wirft er die Frage auf, wie ein Verständnis für diesen Bereich der Weiterbildung entwickelt werden kann, das sowohl für die praktische Gestaltung als auch die Forschung dazu anschlussfähig ist. Dazu werden zunächst zwei Perspektiven differenziert – die organisationale Perspektive des Betriebs auf die betriebliche Weiterbildung und die personale Perspektive der Beschäftigten auf das Lernen im betrieblichen Kontext. Die Verbindung beider Perspektiven wird dabei als sinnvolle Grundlage für ein Verständnis betrieblicher Weiterbildung vorgeschlagen.

1 Einleitung

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2025-1,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Betriebe sind für die erwerbsbezogene Bildung von grosser Bedeutung. Dies gilt insbesondere für die Weiterbildung, da Betriebe im iterativen Prozess der Entwicklung von Kompetenzen die Basis für das erfahrungsbasierte Lernen bieten (Kraus, 2022). Betriebe spielen für die Weiterbildung von Erwerbstätigen eine wichtige Rolle, da sie selbst Weiterbildung anbieten oder ihren Beschäftigten die Teilnahme an verschiedenen Angeboten ermöglichen (Käpplinger, 2018). Zudem findet ein überwiegender Teil des für die Kompetenzentwicklung ebenfalls wichtigen Workplace Learning im betrieblichen Kontext statt (Billett, 2021; Fuller & Unwin, 2013; Marsick & Watkins, 1990). Das Feld der betrieblichen Weiterbildung ist damit so vielgestaltig wie die Landschaft der Betriebe selbst. Daher werden Betriebe in der Forschung auch als «Metalernorte» bezeichnet (Dehnbostel, 2023), denn in einem Betrieb gibt es unterschiedliche Lernorte. Betriebe übernehmen zudem über das betriebliche Bildungs- und Personalmanagement weitere Funktionen für das Lernen im betrieblichen Rahmen.

Angesichts dieses heterogenen Feldes geht es in diesem Beitrag um die Frage, wie dieser heterogene und für die Weiterbildung zugleich wichtige Bereich strukturiert werden kann. Vorgeschlagen wird dazu eine Sicht, die zwei Perspektiven unterscheidet und verbindet. Zum einen spielt beim Lernen im betrieblichen Rahmen die Sicht der Beschäftigten als Lernende eine zentrale Rolle. Zum anderen wird dieser Bereich über den organisationalen Bezug zum Betrieb konstituiert. Wie ein Verständnis betrieblicher Weiterbildung entlang dieser beiden Perspektiven entwickelt werden kann, wird daher im Folgenden diskutiert.

Um diese Sichtweise zu entfalten, wird im Beitrag in einem ersten Schritt der Gegenstandsbereich eingeführt: Dazu werden zunächst die Landschaft der Betriebe und der betrieblichen Weiterbildung in der Schweiz skizziert (2) und daran anschliessend verschiedene Formen betrieblicher Weiterbildung vorgestellt (3). Im zweiten Schritt stehen die beiden Perspektiven auf diesen Gegenstandsbereich im Zentrum mit der organisationalen Perspektive des Betriebs (4) und der personalen Perspektive der Beschäftigten (5). Im Fazit werden diese beide Perspektiven aufeinander bezogen und diskutiert, welche Einsichten dieses Verständnis betrieblicher Bildung und des Lernens im betrieblichen Rahmen bringen kann und inwiefern eine solche Sichtweise zur Gestaltung dieses Bereichs und der Forschung zur betrieblichen Weiterbildung beitragen kann.

2 Betriebe und betriebliche Weiterbildung in der Schweiz

Das Bundesamt für Statistik hat bis 2015 basierend auf einer Stichprobe von 8000 Unternehmen eine eigene Erhebung zur Aus- und Weiterbildung in Unternehmen durchgeführt (Bundesamt für Statistik, 2018). Nach Einstellung dieser Spezialerhebung stellt es basierend auf den Mikrozensusdaten (Befragung der Wohnbevölkerung) Auswertungen zur arbeitgeberunterstützten Weiterbildung zur Verfügung. Damit liegen leider keine Daten mehr zur betrieblichen Weiterbildung aus Sicht der Betriebe vor, sondern nur noch indirekt über Auskünfte von Teilnehmenden zur Unterstützung ihrer Weiterbildungsaktivitäten durch Arbeitgebende. Mit den zur Verfügung stehenden Daten zu Betrieben in der Schweiz und deren Bildungsaktivitäten wird im Folgenden eine kurze Übersicht über diesen Bereich gegeben. Das Bundesamt für Statistik nutzt für seine Statistik den Begriff «Unternehmen» und definiert diese als Organisationen, die operativ und strategisch eigenständig tätig sind und Beiträge an die Alters- und Hinterbliebenenversicherung zahlen, weil sie Personen zum Zweck der Leistungserbringung beschäftigen (Bundesamt für Statistik, o.J.).

Sowohl die Betriebslandschaft als auch die Bildungsaktivitäten der Betriebe präsentieren sich als ein hochstrukturiertes und diversifiziertes Feld. Faktoren wie Grösse, Branche oder Region spielen eine wichtige Rolle für die wirtschaftlichen Aktivitäten von Betrieben und für ihr Engagement in der Weiterbildung.

Von den insgesamt rund 640'000 Unternehmen in der Schweiz sind rund 8% im primären Sektor (Land- und Forstwirtschaft) tätig, knapp 15% entfallen auf den Sekundärsektor (verarbeitendes Gewerbe, Verkehr, Energie- und Wasserversorgung sowie Baugewerbe) und die überwiegende Mehrheit von fast 80% gehört zum Tertiärsektor der Dienstleistungen (u.a. Handel, Gastronomie, Kommunikation sowie Gesundheit- und Sozialwesen) (Bundesamt für Statistik, 2024a). Unternehmen mit weniger als 250 Beschäftigten werden als kleine und mittlere Unternehmen (KMU) zusammengefasst. Sie machen in der Wirtschaftsstruktur der Schweiz 99% aller Unternehmen aus (Bundesamt für Statistik, 2024b). Gleichzeitig sind in der Schweiz relativ viele multinationale Grossunternehmen ansässig (Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten, 2025). Es zeigt sich also eine Doppelstruktur in der Unternehmenslandschaft der Schweiz aus mittelständigen (Familien-)Betrieben und global tätigen Konzernen. Obwohl die Anzahl der Grossunternehmen bei einem Prozent liegt, ist ein Drittel der Beschäftigten in Grossunternehmen tätig (Bundesamt für Statistik, 2024c).

Diese Unterschiede zwischen den Unternehmen sind relevant für die betriebliche Weiterbildung, weil diese von den jeweiligen betrieblichen Rahmenbedingungen abhängt und hier, neben der Organisationskultur (Ger-

hards & Krause, 2021), gerade Grösse und Branche eine grosse Rolle spielen. So hat gemäss den Mikrozensus-Daten aus 2021 nur rund *ein* Drittel der Beschäftigten in Betrieben mit weniger als 10 Beschäftigten an einer vom Arbeitgeber unterstützten Weiterbildung teilgenommen, während es bei grossen Unternehmen fast *zwei* Drittel der Beschäftigten sind (Bundesamt für Statistik, 2024d). Diese aus der Sicht der Beschäftigten erhobenen Aktivitäten der Betriebe im Bereich Weiterbildung zeigen sich ähnlich in den Daten zu den weiterbildungsaktiven Unternehmen aus der letzten Befragung der Betriebe im Jahr 2015. Hier berichteten die grossen Unternehmen zu 100 % über Weiterbildungsaktivitäten und bei den Unternehmen mit 10–49 Beschäftigten etwas weniger als 90 %, wobei zu den Unternehmen mit weniger als 10 Beschäftigten keine Daten vorliegen (Stutz & Erlach, 2018, S. 7).

Die Relevanz des Grössenunterschieds fällt noch deutlicher aus, wenn man nur die von den weiterbildungsaktiven Unternehmen organisierten Kurse betrachtet: Die Grossunternehmen geben mit ebenfalls annähernd 100 % an, intern oder extern organisierte Kurse anzubieten, während bei den Unternehmen mit 10–49 Beschäftigten nur etwa die Hälfte interne Kurse anbietet und etwas mehr als zwei Drittel die Teilnahme ihrer Mitarbeitenden an extern organisierten Kursen unterstützen. Bei Letzteren sind es gerade bei den grossen Unternehmen überwiegend Kursangebote zur Vorbereitung auf Abschlüsse der Höheren Berufsbildung, die über die Betriebe unterstützt werden, während kleine Unternehmen proportional auch stärker Kurse mit anderen Abschlüssen unterstützen (Stutz & Erlach, 2018, S. 9).

Auch zwischen den Branchen gibt es erhebliche Unterschiede. Das Spektrum reicht hier – gemäss der Betriebsbefragung – von fast 100 % weiterbildungsaktiven Unternehmen im Bereich Gesundheits- und Sozialwesen bis zu 66 % weiterbildungsaktiven Unternehmen im Bereich Gastgewerbe und Gastronomie. Wichtig ist hierbei in Erinnerung zu rufen, dass in diese Statistiken vor allem kursförmig organisierte Weiterbildungen einfließen und damit ein grosser Teil der Personalentwicklungsmassnahmen nicht erfasst wird, was auch für das Lernen im Prozess der Arbeit gilt, was bei den befragten Unternehmen weniger im Blick ist (Stutz & Erlach, 2018, S. 10).

Neben den beschreibenden Makro-Daten zu den Weiterbildungsaktivitäten im Überblick zeigen Unternehmensstudien die Vielfalt der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten und geben über Fallstudien einen vertieften Einblick in die Art und Weise, wie Betriebe Weiterbildung gestalten. So hat beispielsweise der Schweizerische Verband für Weiterbildung in einer aktuellen Untersuchung, die sich auf Unternehmen mit bis zu 50 Beschäftigten konzentriert, hierzu einige Ergebnisse vorgelegt. Sie berichten beispielsweise von der strategischen Bedeutung, die diese Unternehmen der Weiterbildung zumessen, und der hohen Weiterbildungsmotivation, die sie bei ihren Beschäftigten sehen, wobei sie hier deren Bildungserfahrung als relevanter

einschätzen als ihre formalen Bildungsabschlüsse (M. Müller et al., 2024, S. 3f.).

Es lässt sich somit festhalten, dass die Betriebslandschaft in der Schweiz zwar stark vom Dienstleistungsbereich geprägt ist, innerhalb dieses Bereiches aber zwischen den Branchen die Weiterbildungsaktivität der Betriebe stark variiert. Sowohl grosse als auch kleine und mittlere Unternehmen sind weiterbildungsaktiv, wobei wir bei den grossen Unternehmen davon ausgehen können, dass diese grundsätzlich weiterbildungsaktiv sind, was aber aus der Sicht der Beschäftigten nicht bedeutet, dass jede:r von diesen Weiterbildungsaktivitäten gleichermassen profitiert.

3 Betriebliche Weiterbildung – Formen und Perspektiven

Ein wichtiger Bestandteil betrieblicher Weiterbildung sind – wie allgemein in der Weiterbildung – die *organisierten Angebote*, die als Kurse, Vorträge oder Workshops ausgeschrieben werden. Diese Angebote kann der Betrieb selbst anbieten oder den Beschäftigten die Möglichkeit geben, an Programmen externer Anbieter teilzunehmen. Wie im ersten Abschnitt dargelegt, unterscheiden sich in Bezug auf diese Aktivitäten die Betriebe nach Grösse. Dies liegt nicht zuletzt auch an den unterschiedlichen Möglichkeiten, ausdifferenzierte betriebliche Strukturen zu schaffen. Während sich in kleineren und mittleren Betrieben häufig Generalist:innen, wie z.B. die Inhaber:innen, auch um die Weiterbildung kümmern, übernehmen in grösseren Betrieben eher Spezialist:innen diese Aufgabe, die dafür in besonderer Weise ausgebildet sind. Ob Betriebe für das betriebliche Bildungsmanagement oder die betriebliche Weiterbildung eigene Abteilungen oder Organisationseinheiten schaffen und spezialisierte Mitarbeitende mit entsprechenden Weiterbildungskompetenzen einsetzen, ist daher auch eine Frage der Betriebsgrösse. Die Weiterbildungskompetenzen umfassen dabei sowohl die pädagogische Durchführung von Angeboten in der Interaktion mit den Teilnehmenden als auch disponierende Tätigkeiten in der Bereitstellung und organisatorischen Durchführung der Angebote. Während es also aus organisationaler Sicht um die Bereitstellung von Angeboten geht, steht aus personaler Sicht die Teilnahme im Vordergrund, die wiederum in der Regel dann realisiert werden kann, wenn es passende Angebote und förderliche Rahmenbedingungen gibt (Boeren, 2017).

Neben den genannten klassischen Formen gewinnen in der betrieblichen Weiterbildung weitere Angebote zunehmend an Bedeutung, wie zum Beispiel Coaching, digitale Lernprogramme, Simulationen oder virtuelle Lernumgebungen. Auch das Lernen im Prozess der Arbeit erfährt grössere Aufmerksamkeit (Dehnbostel, 2024). Insbesondere in der englischsprachigen Forschung gibt es eine lange Tradition der Beschäftigung mit dem sogenannten *Workplace*

Learning als Teil der betrieblichen Bildung (M. Malloch et al., 2022). Dabei geht es um Lernprozesse, die im betrieblichen Rahmen überwiegend direkt mit der Ausübung der Tätigkeit verbunden sind und sich entweder als informelles oder inzidentelles Lernen zeigen (Marsick & Watkins, 1990). Dieses Lernen bezieht sich sowohl auf fachliche und überfachliche Inhalte, die von der Tätigkeit ausgehen, als auch auf die Entwicklung von Identität (Fuller & Unwin, 2017), wobei sich das Lernen in beiden Dimensionen im Verhältnis von Individuum, Interaktion mit anderen und Erfüllung der fachlichen Aufgaben vollzieht (Illeris, 2011). Dabei können von Seiten der Betriebe die Voraussetzungen und Bedingungen für ein Lernen im Arbeitsprozess expansiver oder restriktiver gestaltet werden (Fuller & Unwin, 2003). Auch in Bezug auf die Form des Workplace Learning sind somit beide Perspektiven aufeinander bezogen. Einerseits ist das Workplace Learning gerade dadurch bestimmt, dass es keine organisierten Formen annimmt und sich der Lernbedarf direkt aus der jeweiligen Tätigkeit ergibt. Es hängt unmittelbar davon ab, ob die Individuen Herausforderungen und Probleme lernend bewältigen oder nicht. Auf der anderen Seite ergeben sich die Gelegenheiten zum Workplace Learning nicht nur zufällig, sondern können durch eine entsprechende Gestaltung von Arbeitsplätzen, -tätigkeiten und -prozessen gezielt gefördert werden. Lernen als Aspekt des Arbeitens und der Lösung von Problemen und Herausforderungen im Arbeitsprozess hängt nicht nur vom einzelnen Individuum ab, sondern auch von Fragen der Ermöglichung, Wertschätzung und Anerkennung solcher Lernformen durch den Betrieb.

Darüber hinaus wird in einer Bildungsperspektive auch für die betriebliche Weiterbildung ein erweiterter Anspruch formuliert. Sie sei zwar «immer auch Qualifizierung im Sinne einer funktionalen Entwicklung von Arbeitsplatzanforderungen und Weiterbildungen» (Allespach & Buske, 2025, S. 149), gleichwohl sei eine «ausschliessliche Orientierung an diesen Aspekten sowie an einer rein ökonomischen Verwertungslogik problematisch» (ebd.), denn diese kann die erweiterten Gestaltungsansprüche von Beschäftigten an ihre Tätigkeit und ihre Erwerbsbiografie nicht berücksichtigen. Diese erweiterten Anforderungen sind insbesondere im Berufskonzept verankert, das in seinen Zieldimensionen neben der beruflichen Handlungsfähigkeit auch die erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz umfasst (Kraus, 2024). Auch Betriebe orientieren sich am Beruf, der in der Schweiz sowohl eine hohe strukturelle wie kulturelle Bedeutung hat, aber die Handlungslogiken zwischen beiden zeigen auch Widersprüche. Eine Orientierung am Beruf ist an diesen erweiterten Ansprüchen orientiert und nimmt auch die Fähigkeit zur Bewältigung von fachlichen Aufgaben und Gestaltung von Arbeitssituationen in einer umfassenden Weise wahr, während die betriebliche Perspektive stärker von konkreten Anforderungen in einem arbeitsteilig organisierten Betrieb geprägt ist (Harney, 1998).

Ein spezieller Bereich betrieblicher Weiterbildung zeigt sich im Zusammenhang mit der arbeitsorientierten Grundbildung und der Förderung von Grundkompetenzen. Eine grosse Herausforderung für diesen Bildungsbe- reich stellt die Erreichung und Erreichbarkeit der Zielgruppen dar. Dabei gilt es in einer sozialräumlichen Hinsicht gleich zwei Distanzen zu überwinden. Zum einen die Ansprechbarkeit der Zielgruppe von Personen mit einem nied- rigen formalen Bildungsniveau durch klassische Weiterbildungsangebote. Zum anderen die Frage, wo man die als Zielgruppe der Grundbildung zu- sammengefassten Individuen antreffen kann, um sie über die Angebote zu informieren und für eine Teilnahme zu gewinnen. Die arbeitsorientierte Grundbildung versucht diese sozialräumlichen Herausforderungen zu über- winden, indem sie den Arbeitsplatz als Lernort für Grundkompetenzen aus- wählt. Damit sollen zum einen für die Zielgruppe interessante Inhalte aus dem jeweiligen Tätigkeitsgebiet aufgenommen werden, an denen ein grö- seres Interesse vermutet wird als an dem abstrakten Ziel des Erwerbs von Grundkompetenzen. Zum anderen entfällt die Überwindung der Distanz zum Lernort und damit auch eine mögliche Barriere zur Nutzung von Bil- dungseinrichtungen. Und schliesslich ermöglicht der Zugang über die Be- triebe eine Ansprache der Zielgruppe, die in bestimmten Tätigkeitsbereichen vermehrt anzutreffen ist und daher auf diesem Weg eher erreicht werden kann. Dazu kooperieren Weiterbildungsanbieter mit Betrieben und versu- chen auch gezielt Betriebe zu gewinnen, um ihre pädagogische Leistung in Kooperation mit ihnen erbringen zu können (Koller et al., 2021). Diese be- trieblichen Bildungsaktivitäten entstehen zwar primär im Kontext eines ge- sellschaftlichen Bedarfs und einer öffentlichen Aufgabe und nicht aus einem originären betrieblichen Interesse, aber es kann durchaus im betrieblichen Interesse sein, dass die Beschäftigten Grundkompetenzen erwerben.

Die in diesem Abschnitt vorgenommenen Bestimmungen zur betriebli- chen Weiterbildung können damit wie folgt systematisch mit Bezug auf die beiden Formen «organisierte Angebote»/«Workplace Learning» sowie die bei- den Perspektiven «Betrieb»/«Beschäftigte» dargestellt werden (Abb. 1).

	Perspektive Betrieb	Perspektive Beschäftigte
Organisierte Angebote	Bedarfsermittlung, Angebots- entwicklung und -durchführung sowie Anregung und Unterstüt- zung von Teilnahme	Teilnahmemöglichkeit und Teilnahme an relevanten Angeboten innerhalb des Betrie- bes oder bei externen Anbietern
Formen des Workplace Learning	Förderung und Anerkennung informellen Lernens sowie Ausstattung des Arbeitsplatzes mit Lernmöglichkeiten	Lernförderliche Arbeitstätigkei- ten und -bedingungen sowie Nutzung von Lerngelegenheiten

Abb. 1: Betriebliche Weiterbildung – Formen und Perspektiven

Die beiden Perspektiven «Betrieb» und «Beschäftigte» repräsentieren unterschiedliche Zugänge für ein Verständnis betrieblicher Weiterbildung, sind aber im tatsächlichen Weiterbildungs geschehen im Betrieb als organisationale und personale Sicht ineinander verwoben und verweisen aufeinander, was in den beiden folgenden Abschnitten ausgeführt und im Fazit nochmals aufgegriffen wird.

4 Eine organisationale Perspektive auf die betriebliche Weiterbildung

Als Organisationen sind Betriebe sehr unterschiedlich und zudem geprägt von unterschiedlichen Interessen, die sich auch in der betrieblichen Bildung zeigen. Insbesondere die betriebliche Weiterbildung ist ein sehr heterogenes Geschehen, von den Themen über die organisationalen Strukturen und Regelungen bis zu den Zielgruppen und Teilnehmenden. Der gemeinsame Fokus ist der Betrieb, der die entsprechenden Lernaktivitäten bereitstellt, unterstützt oder initiiert (Käpplinger, 2018). Betriebe lassen sich als Organisationen verstehen, die interne Strukturen ausbilden, die auf die Erfüllung eines bestimmten Zweckes ausgerichtet sind, und mit den strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen ihrer Umgebung korrespondieren (Kühl, 2002). Daher kann man sagen, der Zweck von Betrieben ist die Leistungserbringung, und sie bilden interne Strukturen und Kulturen aus, die ihnen dies ermöglichen.

Bei den internen Strukturen der Betriebe unterscheidet Henry Mintzberg, einer der wegweisenden Organisationssoziologen in diesem Feld, die drei Bereiche betrieblicher Kern der *Leistungserbringung*, strategische und operative *Führungsfunktionen* sowie technische und *Supportfunktionen*. Auch wenn das Erbringen der Leistung als Kern der Organisation verstanden wird, weil es deren Zweck entspricht, ist die Leistungserbringung gemäss Mintzberg ohne die anderen beiden Funktionen im Betrieb nicht möglich. Er betont zudem, dass innerhalb von Betrieben alle sogenannten Basisprinzipien ausreichend berücksichtigt werden müssen, die er als Orientierung, Effizienz, Leistung, Konzentration, Innovation, Zusammenarbeit und Wettbewerb bezeichnet (Mintzberg, 1991). In diesem organisationalen Rahmen lassen sich die Bildungsaktivitäten zum einen in den Supportstrukturen verorten und zum anderen in Bezug zu den Basisfunktionen setzen: Sie sollten mit der Strategie eines Unternehmens verbunden sein und sich grundsätzlich daran orientieren respektive darin auch Berücksichtigung finden (u.a. Gerhards & Krause, 2021). Sie tragen zur Effizienz und Leistung bei, indem sie beispielsweise betriebliche Qualifizierungsbedarfe aufnehmen (M. Müller et al., 2024). Betriebliche Bildungsaktivitäten konzentrieren sich in der Regel inhaltlich auf die Bereiche, die aus Sicht des Betriebes relevant sind, wobei diese auch über das Fachliche im engeren Sinne hinausgehen können (Stutz & Erlach, 2018). Betriebliche Bildungsaktivitäten stehen ausserdem in einem doppelten Verhältnis zur Innovation, weil

innovative Betriebe in der Regel weiterbildungsaktiver sind und Weiterbildung zudem zur Implementierung von Neuem im Betrieb beitragen kann (Billett, 2022). Schliesslich sind Bildungsaktivitäten eingebunden in das grundsätzliche Verhältnis von Zusammenarbeit und Wettbewerb. Gerade die betriebliche Weiterbildung ist dabei als Politikfeld zu verstehen, in welchem auch unterschiedliche Interessen von Betrieb und Beschäftigten oder zwischen unterschiedlichen Beschäftigtengruppen ausgehandelt werden (Büchter, 2025; Hendrich & Büchter, 1999). In der Weiterbildungsplanung kommt dies insbesondere dann zum Tragen, wenn Betriebe nicht nur anforderungs-, strategie- oder innovationsbezogen ihre Bildungsaktivitäten planen, sondern auch eine beteiligungsorientierte Weiterbildungsplanung machen (Allespach, 2025). Nicht zufällig liegt daher ein Schwerpunkt der Forschung zur Bildung im betrieblichen Rahmen in den Entscheidungsprozessen rund um die Weiterbildung (Käpplinger, 2016; C. Müller, 2023). Aus der Sicht des Betriebes ist Weiterbildung insbesondere dann relevant, wenn sie konkrete Bedarfe der Kompetenzentwicklung aufnimmt (Meyer & Haunschild, 2017), an strategische Zielsetzungen anschliesst und dabei über fachlich definierte Bedarfe hinausgeht und dazu beiträgt, die genannten organisationalen Basisfunktionen auszutarieren.

Betriebliche Weiterbildung ist also aus der organisationalen Sicht von Betrieben für die Leistungserbringung unerlässlich. Sie bezieht sich nicht nur auf fachliche Kompetenzbedarfe, sondern ist in der Regel mit Strategie-, Entwicklungs-, Innovations- und Beteiligungsprozessen verbunden. Gerade die Weiterbildung ist ein innerbetriebliches Politikfeld, in dem unterschiedliche Interessen ausgehandelt werden.

5 Eine personale Sicht auf das Lernen im betrieblichen Rahmen

Die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung und das Workplace Learning knüpfen in einem iterativen Prozess erwerbsbezogener Bildung an vorgängige Bildungserfahrungen an und führen diese weiter (Kraus, 2022). Sie fügen sich damit in die lebenszeitliche Struktur der Bildungsbiografie der Beschäftigten ein: Vor dem Zeitpunkt der Teilnahme an einem Angebot oder der Aufnahme von Lernaktivitäten liegt retrospektiv der bisherige Lern- und Bildungsweg, der mit diesem Moment des Lernens fortgeschrieben wird. Zum aktuellen Zeitpunkt ist eine Teilnahme eingebunden in die jeweiligen Lebens- und Erwerbssituationen (Kraus et al., eingereicht). Zudem verweisen Bildung und Lernen prospektiv immer auf die Zukunft, weil sie auch auf ein künftiges Wissen und Können und im Falle betrieblicher Weiterbildung auch häufig auf eine konkrete künftige Anwendung ausgerichtet sind. Aus subjektiver Perspektive wird betriebliche Weiterbildung also vor allem dann relevant, wenn sie an bisherige Wege anknüpft und mit künftigen Optionen und Entwicklungsperspektiven verbunden ist (Zeuner et al., 2023).

Lern- und Bildungsaktivitäten Erwachsener knüpfen – auch in der Form betrieblicher Bildung – an das Vorherige an. Sie nehmen nicht nur Interessen oder Inhalte auf und erweitern oder ergänzen diese, sondern schliessen auch an die Emotionalität vorheriger Bildungs- und Lernerfahrung an (Bolder & Hendrich, 2000). Aus subjektiver Sicht spielen für das Lernen im Erwachsenenalter neben den bisherigen (Bildungs-)Erfahrungen auch vorgängig erworbene Kompetenzen eine grosse Rolle. Diese ermöglichen es den Beschäftigten, unabhängig vom betrieblichen Bedarf ihre eigene Bildungsbiografie zu gestalten, Lerngelegenheiten zu erkennen und ihre Relevanz einzuschätzen sowie Bildungsentscheidungen zu treffen und Lernprozesse zu organisieren, was die Bedeutung der erwerbsbiografischen Gestaltungskompetenz als Zieldimension (beruflicher) Bildung nochmals unterstreicht (Kraus, 2022). Lernen im betrieblichen Kontext bezieht sich als Fortsetzung von Lern- und Bildungswegen nicht nur auf fachliches Wissen und Können und die aus der sozialen Organisation der Arbeit hervorgehenden überfachlichen Kompetenzen, sondern beispielsweise auch auf die Identitätsentwicklung in Auseinandersetzung mit der eigenen Tätigkeit (Fuller & Unwin, 2017).

Die personale Perspektive auf betriebliche Bildung fokussiert auf das Individuum in seiner biografischen Entwicklung und seine Situierung im organisationalen Kontext. Im Zugang und der Wahrnehmung von betrieblichen Bildungsaktivitäten sind daher einerseits motivationale Faktoren und sozio-strukturelle Voraussetzungen entscheidend (Boeren, 2017). Andererseits können diese von Seiten des Betriebes sowohl durch eine expansivere oder restriktivere Gestaltung von Arbeitsprozessen beeinflusst werden (Fuller & Unwin, 2004), als auch durch die im betrieblichen Rahmen für das Lernen zur Verfügung gestellten Ressourcen. Grundsätzlich sind diese Faktoren wiederum eingebunden in übergeordnete betriebliche Bildungsentscheidungen (Käpplinger, 2016).

Aus einer personalen Sicht der Beschäftigten sind also einerseits die Möglichkeiten und Zugänge zur betrieblichen Weiterbildung und zum Lernen im Prozess der Arbeit sowie andererseits die Wahrnehmung dieser Lerngelegenheiten zentral. Die personale Sicht auf das Lernen im Betrieb beschränkt sich dabei nicht auf das Individuum, sondern lenkt den Blick zum einen auf den organisationalen Kontext des Betriebs, in dem Beschäftigte agieren, und zum anderen zeitlich auf die (bildungs-)biografische Entwicklung und die aktuelle Lebenssituation der Personen.

6 Fazit – Betriebliche Bildung und Lernen im betrieblichen Rahmen

Betriebliche Weiterbildung umfasst unterschiedliche Elemente wie im Betrieb durchgeführte Bildungsanlässe, Massnahmen des betrieblichen Bildungsmanagements oder das Workplace Learning. Aus der organisationalen

Perspektive des Betriebs stehen dabei Bildungsaktivitäten im Zentrum, die für die von ihm zu erbringenden Leistungen relevant sind. Dabei geht es um Kompetenzbedarfe, Strategiebezug, Innovation und Beteiligung. Aus der personalen Perspektive der Beschäftigten stehen Zugang und Möglichkeiten sowie die Nutzung entsprechender Lerngelegenheiten im Zentrum. Das Lernen im betrieblichen Rahmen ist für sie nicht nur in den betrieblichen Rahmen, sondern auch in ihre bisherige (Bildungs-)Biografie, die aktuelle Lebens- und Erwerbssituation sowie (erwerbs)biografische Entwürfe und Perspektiven eingebunden. Betriebliche Weiterbildung nur aus einer der beiden hier dargelegten Perspektiven zu betrachten, würde eine Verkürzung im Verständnis bedeuten, denn die betriebliche Bildung und das Lernen im betrieblichen Rahmen sind aufeinander verwiesen: Im betrieblichen Rahmen agieren Beschäftigte in ihren Lernaktivitäten nicht unabhängig von betrieblich gestalteten Rahmenbedingungen. Betriebliche Bildungsaktivitäten sind in ihrer Umsetzung wiederum auf die Lernaktivitäten der Beschäftigten angewiesen, die sich nicht nur über deren Betriebszugehörigkeit ergeben, sondern sich biografisch entwickelt haben, aktuelle Lebenssituationen spiegeln und im Zusammenhang mit den erwerbsbiografischen Perspektiven stehen. Diese Sichtweise liefert auch konkrete Ansatzpunkte für die betriebliche Weiterbildung als Gestaltungsaufgabe für Betriebe, Beschäftigte und Weiterbildungsanbieter sowie für die Forschung in diesem Bereich.

KATRIN KRAUS ist Professorin für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich. Sie beschäftigt sich in ihren wissenschaftlichen Arbeiten mit sozialen Praktiken, Aneignungsprozessen und Institutionalisierungsformen im Kontext des Lebenslangen Lernens, insbesondere im Verhältnis von Bildung und Erwerbstätigkeit. Betriebe interessieren sie auch aus einer sozialraumbezogenen Perspektive als Orte des Lernens. Neben ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit ist Katrin Kraus als Dozentin in der Weiterbildung tätig. Kontakt: katrin.kraus@ife.uzh.ch

Literaturverzeichnis

- Allespach, M. (2025):** Weiterbildungsplanung als Aus-handlungsprozess. In: M. Allespach, B. K  pplinger & J. Wienberg (Hrsg.): Handbuch betriebliche Weiterbildung: Kritisch-emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis (S. 435–447). Bund Verlag.
- Allespach, M., & Buske, R. (2025):** Arbeit und Bildung – Theoretische Grundlagen für eine emanzipatorische Weiterbildungspraxis. In: M. Allespach, B. K  pplinger & J. Wienberg (Hrsg.): Handbuch betriebliche Weiterbildung: Kritisch-emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis, S. 149–161. Bund Verlag.
- Billett, S. (2021):** Workplace Learning: Historical Evolution and Socio-Cultural Distinctiveness. In: S. Dernbach-Stolz, P. Eigenmann, C. Kamm & S. Kessler: Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung. Festschrift f  r Philipp Gonon. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Billett, S. (2022):** The Co-Occurrence of Work, Learning, and Innovation: Advancing Workers' Learning and Work Practices. In: M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (Hrsg.): The SAGE handbook of learning and work. SAGE Publications.
- Boeren, E. (2017):** Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. In: Studies in Continuing Education, 39(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>
- Bolder, A., & Hendrich, W. (2000):** Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Leske u. Budrich.
- Büchter, K. (2025):** Betriebliche Weiterbildung– Die kurze Phase eines Politikfeldes –   ber Politikwidrigkeit und depolitisierende Effekte. In: M. Allespach, B. K  pplinger & J. Wienberg (Hrsg.): Handbuch betriebliche Weiterbildung: Kritisch-emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis, S. 117–131. Bund Verlag.
- Bundesamt für Statistik (o.J.):** Statistik der Unternehmen. Abgerufen am 20. Januar 2025 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/industrie-dienstleistungen/erhebungen/statent.html>
- Bundesamt für Statistik (2018):** Aus- und Weiterbildung in Unternehmen. Abgerufen am 20. Januar 2025 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/erhebungen/sbw.assetdetail.4722822.html>
- Bundesamt für Statistik (2024a):** Wirtschaftsstruktur: Unternehmen. Abgerufen am 20. Januar 2025 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/industrie-dienstleistungen/unternehmen-beschaeftigte/wirtschaftsstruktur-unternehmen.html>
- Bundesamt für Statistik (2024b):** Kleine und mittlere Unternehmen. Abgerufen am 20. Januar 2025 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/industrie-dienstleistungen/unternehmen-beschaeftigte/wirtschaftsstruktur-unternehmen/kmu.html>
- Bundesamt für Statistik (2024c):** Anteil der Beschäftigten nach Grössenklassen der Unternehmen und Wirtschaftssektor. Abgerufen am 20. Januar 2025 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/industrie-dienstleistungen/unternehmen-beschaeftigte/wirtschaftsstruktur-unternehmen.assetdetail.32159295.html>
- Bundesamt für Statistik (2024d):** Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2021 Arbeitgeberunterst  tzte Weiterbildung (BFS Aktuell 15 Bildung und Forschung Nos. 1465–2400).
- Dehnbostel, P. (2023):** Lernorte. In: R. Arnold, E. Nussli & J. Schrader (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung (3. Aufl., S. 275–276). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-186>
- Dehnbostel, P. (2024):** Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung in der digitalen Transformation. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 51, 63–74. <https://doi.org/10.25566/01:30125>
- Eidgenössisches Departement f  r ausw  rtige Angelegenheiten (EDA). (2025, 9. Januar):** Unternehmen. About Switzerland. Abgerufen am 20. Januar 2025 unter <https://www.aboutswitzerland.eda.admin.ch/de/unternehmen>
- Fuller, A., & Unwin, L. (2003):** Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation. In: Journal of Education and Work, 16(4), 407–426. <https://doi.org/10.1080/1363908032000093012>
- Fuller, A., & Unwin, L. (2004):** Expansive learning environments. In: A. Fuller, A. Munro & H. Rainbird (Hrsg.): Workplace Learning in Context (0 Aufl., S. 1–19). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203571644>
- Fuller, A., & Unwin, L. (2013):** Workplace Learning and Organization. In: M. S. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. O'Connor (Hrsg.), The Sage Handbook of Workplace Learning (1. paperback ed, S. 46–59). SAGE.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2017):** Job Crafting and Identity in Low-Grade Work: How Hospital Porters Redefine the Value of their Work and Expertise. In: Vocations and Learning, 10(3), 307–324. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9173-z>

- Gerhards, C., & Krause, I. (2021):** Betriebliche Weiterbildungskulturen in Zeiten der Digitalisierung – Eine Analyse mit Daten des BIBB-Qualifizierungspanels. In: M. Schemmann (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 2021 – Optimierung in der Weiterbildung (Bd. 44, S. 91–115). wbv Media GmbH & Co. KG.
- Harney, K. (1998):** Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Hirzel.
- Hendrich, W., & Büchter, K. (Hrsg.) (1999):** Politikfeld betriebliche Weiterbildung: Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis. Rainer Hampp Verlag.
- Illeris, K. (2011):** The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learn in working life (1st ed). Routledge.
- Käpplinger, B. (2016):** Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. wbv.
- Käpplinger, B. (2018):** Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In: R. Tippelt & A. Von Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 679–695). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_31
- Kraus, K. (2022):** Die Entwicklung von Beruflichkeit über iterative Lern- und Bildungsprozesse. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 45(1), 51–67. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00208-8>
- Kraus, K. (2024):** Beruf revisited. Zu Krise und Zukunft eines „einheimischen Begriffs“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: K. Büchter, V. Herkner, K. Kögler, H.-H. Kremer & U. Weyland (Hrsg.): 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 273–295). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742720>
- Kraus, K., Wenger, N., & Moor, A. (eingereicht):** Aneignung von Lerngelegenheiten. Zur Bedeutung von Lebens- und Erwerbssituationen für erwerbsbezogene Bildungsprozesse.
- Kühl, S. (2002):** Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., & O'Connor, B. N. (Hrsg.) (2022):** The SAGE handbook of learning and work. SAGE Publications.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990):** Informal and incidental learning in the workplace. Routledge.
- Meyer, R., & Haunschild, A. (2017):** Individuelle Kompetenzentwicklung und betriebliche Organisationsentwicklung im Kontext moderner Beruflichkeit – berufspädagogische und arbeitswissenschaftliche Befunde und Herausforderungen. http://www.bwpat.de/ausgabe32/meyer_haunschild_bwpat32.pdf
- Mintzberg, H. (1991):** The Effective Organization: Forces and Forms. In: MIT Sloan Management Review, 32(2), 54.
- Müller, C. (2023):** Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen im Garbage Can: Typenbildende Rekonstruktion in Klein- und Kleinstunternehmen (Bd. 53). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763974535>
- Müller, M., Gollob, S., & Hedinger, F. (2024):** Bedeutung und Umsetzung von Weiterbildung in KMU. Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB.
- Stutz, M., & von Erlach, E. (with Schweiz) (2018):** Berufliche Weiterbildung in Unternehmen im Jahr 2015: Hauptbericht. Bundesamt für Statistik BFS.
- Zeuner, C., Pabst, A., & Heilmann, L. (2023):** Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen. Ambivalente Befunde einer Hamburger Regionalstudie. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 50, 31–40. <https://doi.org/10.25656/01:28620>

Herausforderungen bei der Weiterbildung von Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern in Lehrbetrieben

NADIA LAMAMRA UND MATILDE WENGER

Die Weiterbildung von Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern in Lehrbetrieben (BB) richtet sich speziell an Personen, die neben ihrem eigentlichen Beruf noch eine pädagogische Funktion ausüben. Während der Zugang zu beruflicher Weiterbildung selbstverständlich zu sein scheint, ist dies bei pädagogischen Weiterbildungen nicht der Fall. Anhand der Weiterbildung von BB werden in diesem Artikel die Bedingungen für ihre Tätigkeit erläutert und die Herausforderung, im Produktionsumfeld des Unternehmens auszubilden und sich weiterzubilden. Die Ergebnisse belegen ihren Bedarf und ihre Erwartungen im Hinblick auf Weiterbildung, die unterschiedlichen Herausforderungen je nach Funktion (BB oder Arbeitgeber bzw. Arbeitgeberin) und lassen verschiedene BB-Profile erkennen.

Die Berufsbildung und insbesondere das duale Berufsbildungssystem, bei dem sich der Unterricht in der Berufsfachschule mit der Ausbildung im Betrieb und in überbetrieblichen Kursen abwechselt, ist in der Schweiz der am häufigsten eingeschlagene Bildungsweg nach der obligatorischen Schule (SBFI, 2024). Trotz seiner Bedeutung befassen sich nur wenige Studien mit dem Unternehmen und konzentrieren sich vor allem auf die wirtschaftlichen (Schweri et al., 2021) oder didaktischen (Fillietaz, 2011) Herausforderungen der Ausbildung am Arbeitsplatz, während die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in Lehrbetrieben (BB) ausser Acht gelassen werden. Und doch ist ihre Rolle bei der Vermittlung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten sowie bei der Begleitung der Lernenden beim Übergang von der Schule in den Beruf, bei der beruflichen Eingliederung und der Integration in ein Team oder eine «Community of Practice» und nicht zuletzt beim Übergang ins Erwachsenenalter von zentraler Bedeutung (Lamamra et al., 2019; Bahl, 2019; Besozzi, 2024). Das Besondere an den BB ist ihre Doppelfunktion: Neben dem Kernberuf, dem sie im Alltag nachgehen, haben sie eine Ausbildungsfunktion inne, die unter unterschiedlichen Bedingungen ausgeübt wird. Dadurch sind sie stärker als jeder anderer Akteur im dualen Berufsbildungssystem mit dem Spannungsfeld zwischen Produzieren und Ausbilden konfrontiert (Moreau, 2003), wobei die Ausbildungskomponente häufig in den Hintergrund gedrängt wird (Lamamra & Duc, 2021). In der Praxis sehen die beruflichen Bedingungen nur selten (24%) eine Entlastung für die Betreuung der Lernenden vor (Wenger & Lamamra, 2023).

In diesem Kontext ergeben sich spezifische Herausforderungen in Bezug auf Weiterbildung. Aufgrund ihrer Doppelfunktion haben sie auch einen zweifachen Weiterbildungsbedarf: einerseits für ihren eigentlichen Beruf (Weiterentwicklung im Bereich der Techniken, Technologien, Produktionsprozesse, Werkzeuge, einschliesslich digitaler Werkzeuge) und andererseits für ihre ausbildende Tätigkeit (Pädagogik, Didaktik, soziale und sonstige Themen in Zusammenhang mit der Arbeit mit Jugendlichen). Ausserdem kann die Weiterbildung nicht losgelöst von den Bedingungen der Berufsausübung betrachtet werden. Aufgrund des geringen Anteils ihrer ausbildenden Funktion ist ihre Bereitschaft zur Weiterbildung zu hinterfragen. Schliesslich macht die Weiterbildung der BB die permanente Herausforderung deutlich, im Produktionskontext des Unternehmens auszubilden (und sich weiterzubilden).

Die Bedürfnisse und Herausforderungen der BB kennenlernen

1 Der Forschungsauftrag wurde im Rahmen des durch das Projekt 2030 finanzierten Projekts für die Stiftung Top-Ausbildungsbetriebe durchgeführt.

Dieser Artikel beleuchtet den Weiterbildungsbedarf von BB und ihre spezifischen Herausforderungen auf der Grundlage eines Forschungsauftrags¹. Anhand verschiedener Indikatoren wird zunächst die Weiterbildungsbereitschaft der

BB aufgezeigt, dann werden die Unterschiede zwischen den Antworten von BB und jenen der Arbeitgeberseite herausgearbeitet, um die jeweiligen Herausforderungen zu verdeutlichen. Aufgrund der ausgewählten Weiterbildungsthemen lassen sich verschiedene Profile von BB ausmachen, die mit ihrer Funktion oder der Weiterbildung in Zusammenhang stehen. In der abschliessenden Besprechung wird auf die spezifischen Herausforderungen für BB und die Überlegungen bei der Umsetzung von entsprechenden Weiterbildungsangeboten eingegangen.

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2025-1,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Die hier präsentierten Daten knüpfen an den ersten Teil an, der in der Deutschschweiz durchgeführt und mit Daten aus der französisch- und italienischsprachigen Schweiz ergänzt wurde. In Interviews mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren der Berufsbildung wurden deren Weiterbildungsbedürfnisse ermittelt und zentrale Themenbereiche herausgearbeitet (Lamamra & Wenger, 2022). Auf dieser Grundlage wurde in Zusammenarbeit mit verschiedenen Berufsverbänden eine Online-Umfrage erstellt und landesweit durchgeführt. Sie wurde an BB und Arbeitgeber in allen Kantonen verschickt. Insgesamt gingen 5079 Antworten ein (55,5 % davon von Frauen). Mehrere für die Weiterbildung von BB relevante Aspekte wurden in dieser Umfrage aufgenommen, darunter die als vorrangig erachteten Themen, die bevorzugten Lernformate und -modalitäten sowie die für solche Weiterbildungen am besten geeigneten Tages- bzw. Jahreszeiten. Um das Profil der Befragten besser zu erfassen, wurden auch soziodemografische Merkmale erfragt, beispielsweise in Bezug auf die Unternehmensgrösse oder die Branche. Die Teilnahme an der Umfrage war freiwillig; die Anonymität und Vertraulichkeit der Antworten wurde strengstens gewahrt.

Ergebnisse und Diskussion

1. Spezifische Anforderungen der BB an die Weiterbildung

Dieser erste Teil der Ergebnisse konzentriert sich auf organisatorische Aspekte. Sie spiegeln die Realität und Zwänge der BB wider sowie – indirekt – die Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildungen, die nicht der beruflichen Weiterentwicklung dienen.

1.1. Weiterbildungsbereitschaft und gewählte Modalitäten

Die Weiterbildungsbereitschaft wurde anhand der gewünschten Dauer pro Jahr, der für die Weiterbildung als günstig erachteten Zeiten (tagsüber, abends, an Wochenenden), der maximalen Entfernung, die zurückgelegt werden kann sowie der geeigneten Zeiträume im Jahr ermittelt.

Bei der Weiterbildungsdauer gaben die Befragten durchschnittlich 2,5 Tage pro Jahr an, manche (19,6%)² bis zu 3 Tage. Dies deutet auf das Interes-

se und die Bereitschaft hin, an Weiterbildungen teilzunehmen, die den pädagogischen Aspekt ihrer Tätigkeit unterstützen, wobei einige sogar bis zu fünf Tage pro Jahr in Betracht ziehen (9,7%). Diese Ergebnisse widerspiegeln nicht nur ein Bedürfnis nach Anerkennung der Funktion (Lamamra et al., 2019) infolge ihrer Weiterentwicklung und Professionalisierung, sondern auch ein Verständnis der Weiterbildung als Sprungbrett für eine berufliche Entwicklung hin zu einer mehr auf Bildung und weniger auf die Produktion ausgerichteten Tätigkeit: z.B. Ausbildungsleitung oder Berufsschullehrperson (Fassa et al., 2019).

Bei den Angaben in Bezug auf passende Zeiten und geeignete Zeitpunkte für die Teilnahme an einer Weiterbildung zeigt sich eine deutliche Vorliebe für ganze Tage, obwohl mehr als die Hälfte der Befragten auch halbe Tage nennt. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass es insbesondere in KMU schwierig ist, die Anforderungen des Arbeitsalltags zugunsten der Weiterbildung zurückzustellen. Kürzere Formate (zwei Stunden), Abende oder Wochenenden scheinen nicht in Frage zu kommen. Dies unterstreicht das starke Interesse an der Weiterbildungsteilnahme und verweist zugleich auf die Erwartung, dass die Weiterbildung als berufsbezogen oder berufsqualifizierend eingestuft werden und somit als Teil der regulären Arbeitszeit gelten sollte.

Die Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildungen wurde auch anhand der maximalen Entfernung untersucht, die die Personen zurückzulegen bereit sind (durchschnittlich 48 Minuten): BB scheinen relativ weite Wege in Kauf zu nehmen; mehr als ein Drittel würde sogar eine Wegzeit von einer Stunde akzeptieren. Dies deutet wiederum auf ein starkes Interesse an pädagogischen Weiterbildungen und damit auf die Bereitschaft hin, die Ausbildungstätigkeit weiterzuentwickeln bzw. zu professionalisieren.

Gefragt wurde auch nach den bevorzugten Unterrichtsformaten und -modalitäten: Mehr als drei Viertel der Befragten nennen hier Präsenzkurse, während Fern- und Hybridformate weniger beliebt sind. Angesichts der Schwierigkeiten, sich Zeit für die Weiterbildung zu nehmen, kann die Vorliebe für Präsenzveranstaltungen als Wunsch interpretiert werden, dass die Weiterbildungen während der Arbeitszeit stattfinden sollten. Bei Fernkursen, insbesondere wenn sie von den Teilnehmenden selbst bezahlt werden (Übungsmodule oder aufgezeichnete Kurse), ist damit zu rechnen, dass sie ausserhalb der Arbeitszeit stattfinden. Was die Unterrichtsmodalitäten betrifft, so wird das

Kursformat am häufigsten gewählt (drei Viertel der Befragten), gefolgt vom Erfahrungsaustausch und den Workshops (48,7% der Befragten). Das Interesse am Erfahrungsaustausch, das mit der häufigen Isolation von BB im Unternehmen zusammenhängt, wurde bereits bei den 40-Stunden-Kursen festgestellt (Lamamra et al., 2019).

2 Die detaillierten Zahlen sowie sämtliche Analysen, Tabellen und Grafiken stehen im Abschlussbericht zur Verfügung (Wenger & Lamamra, 2023).

Diese ersten Ergebnisse bestätigen das grosse Interesse an Weiterbildungs-massnahmen über die traditionelle Weiterentwicklung in Zusammenhang mit dem ursprünglichen Beruf hinaus. Die ausbildenden Personen sind bereit, mehrere Tage im Jahr für Weiterbildungen einzusetzen, Wege auf sich zu nehmen und ganze Tage dafür aufzuwenden. Die Tatsache, dass Präsenzveranstaltungen bevorzugt und Wochenend- oder Abendschulungen abgelehnt werden, lässt darauf schliessen, dass die BB diese Weiterbildungen als berufsorientiert wahrnehmen und sie als Mittel sehen, die Anerkennung und Professionalisierung ihrer Funktion zu fördern. Andere Aspekte weisen trotz des starken Interesses auf die Schwierigkeit hin, sich die nötige Zeit für Weiterbildungen zu nehmen; einige Ergebnisse zeigen zudem erhebliche Schwankungen je nach Jahreszeit. Manche Monate scheinen besonders günstig zu sein (Februar, März oder November), da es hier weder in Bezug auf die Wirtschaftstätigkeit noch im Ausbildungskalender der Lernenden Spitzenzeiten gibt. In diesem Punkt zeigen sich besonders grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Wirtschaftszweigen³.

1.2. Unterschiedliche Erwartungen von BB und Arbeitgebern

Weiterbildung ist ein wichtiger Verhandlungsgegenstand mit den Arbeitgebern, da es um die Freistellung von der Arbeit geht. Er bot sich an, die im ersten Teil der qualitativen Studie aufgetretene Diskrepanz zwischen den Antworten der BB und der Arbeitgebenden näher zu untersuchen.

Um eine vergleichende Analyse der Antworten von Seiten der BB und der Arbeitgebenden durchführen zu können, wurden die vier im Fragebogen angebotenen Kategorien (ausbildende Angestellte mit oder ohne 40-Stunden-Kurs und Arbeitgeberin bzw. Arbeitgeber mit oder ohne Ausbildungsfunktion) auf zwei reduziert: BB und Vorgesetzter.⁴

Im Allgemeinen bestätigen die Ergebnisse des quantitativen Teils der Studie die Tendenz zu Antworten, die von der ausgeübten Funktion geprägt sind: Die BB zeigen grösseres Interesse an Kursangeboten und wünschen sich mehr Weiterbildungstage pro Jahr. Unterschiede gibt es auch in Bezug auf das Format der Kurse und die Zeiten, zu denen sie besucht werden können.

Die Bereitschaft, ausbildende Personen für den Besuch einer Weiterbildung freizustellen, wurde anhand derselben Indikatoren wie zuvor bewertet. Die Arbeitgebenden nennen eine Weiterbildungsdauer von durchschnittlich 2 Tagen pro Jahr, während die BB 2,6 Tagen angeben, was einen Unterschied⁵ von 20 % ausmacht.

3 Auf die für die Ausbildung mehr oder weniger geeigneten Zeitschnitte des Jahres wird in diesem Artikel nicht näher eingegangen. Die genauen Details nach Wirtschaftszweigen stehen im Abschlussbericht zur Verfügung (Wenger & Lamamra, 2023).

4 Verschiedene statistische Tests, insbesondere der Chi-Quadrat-Test, mit dem die Antworthäufigkeiten zwischen verschiedenen Gruppen verglichen werden, ergaben, dass tendenziell BB mit oder ohne 40-Stunden-Kurse in Bezug auf Kursangebote, Lernbereitschaft, Formate und Modalitäten ähnlich antworteten und dass Arbeitgebende mit oder ohne Ausbildungsfunktion in diesen verschiedenen Dimensionen ebenfalls ähnlich antworteten.

5 Der Unterschied ist statistisch signifikant (ANOVA).

Dasselbe gilt für die anderen Indikatoren. Die Arbeitgebenden entscheiden sich seltener für ganze Tage; sie bevorzugen halbe Tage. Der grösste Unterschied besteht jedoch darin, zu welchen Zeiten die Weiterbildungen absolviert werden könnten, wobei sich fast 25 % der Arbeitgebenden für die Abendstunden aussprechen. Einige geben auch Wochenenden an, was auf zwei wesentliche Punkte hindeutet: die Sachzwänge der Arbeitgebenden, d.h. die Schwierigkeit, ihre BB – oder sich selbst, wenn sie eine Doppelfunktion haben – für Weiterbildungen freizustellen, ohne den reibungslosen Ablauf des Unternehmens und/oder die Betreuung der Lernenden zu beeinträchtigen; die Weiterbildung (die Rede ist nicht von beruflicher Weiterentwicklung) soll demnach teilweise in der Freizeit erfolgen, wobei sich die Verantwortung für die Weiterbildung vom Unternehmen auf die Einzelperson verlagert.

In Bezug auf die Entfernung zum Ort der Weiterbildung sind die BB bereit, eine grössere Distanz zurückzulegen als die Arbeitgebenden. Wie bei der Dauer der Weiterbildung pro Jahr scheinen die Arbeitgebenden auch die Wegzeit als mit der produktiven Arbeit konkurrierend wahrzunehmen.

Zwischen den beiden Gruppen wurden keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtsformate und -modalitäten festgestellt. Allerdings sind BB etwas offener für Fernkurse. Beide Gruppen bevorzugen das Kursformat, die BB jedoch in einem höheren Mass. Obgleich der Unterschied nicht signifikant ist, sind BB stärker am Erfahrungsaustausch interessiert. Diese geringen Unterschiede legen nahe, dass die Herausforderung woanders liegt, nämlich dort, wo es darum geht, die eigene Weiterbildungsbereitschaft zu belegen oder jemanden für eine Weiterbildung freizustellen.

Im Vergleich zeigen diese Ergebnisse die unterschiedlichen Herausforderungen zwischen den beiden Personengruppen. Bei den BB zeugt die Bereitschaft, sich weiterzubilden, von einem Bedürfnis nach Anerkennung und dem Streben nach Professionalisierung, während bei den Arbeitgebenden wirtschaftliche Zwänge im Vordergrund stehen. Die Antworten machen auch die unterschiedlichen, von wirtschaftlichen Überlegungen geprägten Auffassungen von Weiterbildung deutlich: Die BB gehen davon aus, dass die Weiterbildung vom Unternehmen zu übernehmen ist, während die Arbeitgebenden der Ansicht sind, dass sie von beiden Seiten oder nur von den Beschäftigten getragen und oftmals ausserhalb der Arbeitszeit absolviert werden sollte.

Es scheint also, dass die eigentliche Herausforderung in der Anerkennung des Nutzens von Weiterbildung liegt, insbesondere was die pädagogische Weiterbildung angeht. Davon abgesehen, weichen die beiden Gruppen in Bezug auf Formate und Modalitäten kaum voneinander ab, was wahrscheinlich ein Zeichen dafür ist, dass sie mehr oder weniger eine gemeinsame Ausbildungskultur teilen.

Bemerkenswert ist schliesslich die Ähnlichkeit zwischen den Antworten der BB und jenen der Befragten aus mittleren und grossen Unternehmen sowie zwischen den Antworten der Arbeitgebenden und jenen der Befragten aus Kleinst- und Kleinunternehmen⁶. Dies erklärt sich durch den starken wirtschaftlichen Druck, unter dem die kleinen Unternehmen stehen, sowie durch den Spielraum, den grössere Unternehmen haben, weil sie über Ressourcen für die Ausbildung von Lernenden verfügen (Anzahl der BB, Organisation der Ausbildung usw.). Das für das duale System charakteristische Spannungsfeld zwischen Produktion und Ausbildung (Moreau, 2003) wirkt sich somit auch auf den Zugang zur Weiterbildung aus. Dieses Spannungsfeld ist zwischen BB und Arbeitgebenden, aber auch zwischen Unternehmen unterschiedlicher Grösse erkennbar.

2. Verschiedene BB-Profile spiegeln die vielfältigen Realitäten in Bezug auf Weiterbildung wider

Die Studie untersuchte auch, welche Themen die ausbildenden Personen bevorzugen und welche unterschiedlichen Profile sich bei den Befragten daraus ableiten lassen. Mittels einer latenten Klassenanalyse (eine statistische Methode, die homogene Gruppen von Befragten ermittelt, die als Profile, Klassen oder Gruppen bezeichnet werden) haben wir die Verteilung der Befragten in Bezug auf die Weiterbildungsangebote untersucht.

2.1. Erstellung der Kursangebote nach den von den BB geäusserten Bedürfnissen

Im ersten (qualitativen) Forschungsteil wurden die Weiterbildungsbedürfnisse der BB ermittelt. Auf dieser Grundlage wurden im Fragebogen 11 themenspezifische Kursangebote vorgeschlagen (Abbildung 1)⁷.

Drei Themen stechen hervor, für die sich zwischen 50 % und knapp 65 % der Befragten interessieren. Sie beziehen sich auf die Rollen der ausbildenden Personen sowie ihre Aufgaben und Herausforderungen (64,4 %), auf Kenntnisse über die Zielgruppe der Jugendlichen (55,9 %) und auf Beziehungs- und Kommunikationskompetenzen (49,8 %).

Diese Ergebnisse unterstreichen die zentralen Herausforderungen der BB-Funktion; an erster Stelle steht dabei die Komplexität, die mit der Vielzahl der Rollen und Aufgaben sowie der Notwendigkeit zusammenhängt, die einzelnen Rollen voneinander abzugrenzen (Lamamra et al., 2019; Bahl, 2019). Nach diesen Aufgaben und Herausforderungen folgt an fünfter Stelle die Frage nach der Vereinbarkeit von Produktion und Ausbildung sowie nach dem Zeitmanagement, das eine wesentliche Belastung in der betrieblichen Ausbildung darstellt (Lamamra & Duc, 2021). Das Thema *Kenntnisse über die Zielgruppe der Jugendlichen* schliesslich verweist darauf, dass es über die Vermittlungs-

⁶ Für weitere Details vgl. Wenger & Lamamra, 2023.

⁷ Die einzelnen Unterthemen werden hier nicht analysiert. Für weitere Details siehe Wenger & Lamamra, 2023.



Abb. 1: Von den Befragten gewählte Weiterbildungsthemen

arbeit hinaus um die Begleitung junger Menschen mit ihren Besonderheiten und eigenen Herausforderungen geht, sei es beim Übergang von der Schule zum Beruf oder auf dem Weg ins Erwachsenenalter. Die Betonung der *Beziehungs- und Kommunikationskompetenzen* verdeutlicht, dass diese Dimension für die Qualität der Ausbildung und für die Frage, ob jemand in der Ausbildung bleibt oder nicht, von zentraler Bedeutung ist (Masdonati & Lamamra 2009; Berger et al., 2019). BB sind regelmässig mit heiklen Situationen, Spannungen und manchmal Konflikten mit ihren Lernenden konfrontiert, was unter Umständen zu einer vorzeitigen Auflösung des Lehrvertrags führen kann.

8 Die Reihenfolge der Klassen 1 bis 4 erfolgt nach der Grösse der Gruppen (nach Anzahl der Personen). In der Folge werden die Profile nach ihrem Bezug zur Funktion oder zur Weiterbildung vorgestellt.

2.2. Hinter der Auswahl der Kurse stehen verschiedene BB-Profil
Mittels statistischer Analysen wurden die Befragten anhand ihrer Antworten in Gruppen eingeteilt. Daraus ergaben sich vier verschiedene Gruppen⁸: «die Engagierten»; «die Begleitenden»; «die Gleichgültigen», die kein Interesse an Weiterbildung haben; «die Bildungshungrigen». In jeder Klasse werden Personen, die ähnliche Kursangebote gewählt haben, zusammengefasst.

Zwei Profile unterscheiden sich nach ihrem Verhältnis zur Funktion der BB (die Begleitenden und die Engagierten), und zwei nach ihrem Verhältnis zur Weiterbildung (die Bildungshungrigen und die Gleichgültigen).

Unterschiedliches Verhältnis der BB zur Funktion

Die Begleitenden zeichnen sich durch ein stärkeres Interesse an sozialen und familiären Fragen und sozialen Themen (Übergang und Unterstützungsangebote) sowie durch die Unterstützung der Heranwachsenden aus. Sie sehen ihre Aufgabe nicht nur in der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten oder eines Berufs, sondern in erster Linie darin, junge Menschen beim Eintritt ins Erwachsenenalter und beim Übergangsprozess in die Arbeitswelt zu begleiten.

In diesem Profil finden sich die jüngsten Befragten, mit einem starken Überhang der Altersgruppe der 21- bis 34-Jährigen. Ihr ausgeprägtes Interesse an der Begleitung der jungen Menschen bei diesen Übergangsprozessen könnte sich durch ihre altersmässige Nähe erklären lassen.

Die Engagierten zeichnen sich durch eine ausgeprägte berufliche Identität als BB aus. Die von diesen Personen ausgewählten Kurse betreffen vor allem ihre Rolle, ihre Aufgaben und Herausforderungen sowie den Umgang mit mehreren Rollen oder Verwaltungsaufgaben, aber auch die Frage, wie die Lernenden motiviert werden können. Die Herausforderung besteht darin, die Funktion zu übernehmen und gleichzeitig zu erkennen, welche Zwänge, Spannungen und Schwierigkeiten es mit sich bringt, sowohl Bezugsperson als auch pädagogische Instanz zu sein. Darin scheinen sich die Anliegen erfahrener Personen widerzuspiegeln, die sich dafür qualifizieren wollen, trotz der erwähnten Schwierigkeiten auszubilden und in beiden Rollen erfolgreich zu sein. Bestätigt wird dies auch durch die Zusammensetzung dieser Gruppe: Darin sind 45- bis 65-jährige Personen überrepräsentiert, die in kleinen Unternehmen tätig sind, seltener BB als Hauptbeschäftigung ausüben und ausserdem unter grösserem Druck stehen, die mit der Funktion einhergehenden Herausforderungen zu bewältigen.

Unterschiedliche Beziehungen zu Weiterbildung

Für die Bildungshungrigen scheint fast alles interessant zu sein, denn bis auf zwei⁹ wurden sämtliche Angebote von mehr als 40% ausgewählt. Daraus lassen sich drei Hypothesen ableiten. Es könnte sich erstens um Personen handeln, die sich von ihrem ursprünglichen Beruf distanzieren und in die Weiterbildung investieren, um vom Beruf oder dessen als belastend empfundenen Bedingungen wegzukommen. Zweitens könnte es sich um BB handeln, die sich sehr stark in ihrer Funktion engagieren und nach Möglichkeiten suchen, sich weiterzuqualifizieren, um in Vollzeit auszubilden (Aus-

⁹ Es geht um digitale Kompetenzen und den Kurs, der den Umgang mit Kündigungen thematisiert.

bildungszentrum) oder nebenberuflich zu unterrichten (in der Berufsschule). Die Qualifikation zielt auf eine Professionalisierung und letztendlich auf eine berufliche Veränderung ab. Drittens könnte es sich um BB-Einsteigerinnen und -Einsteiger handeln, die über eine breit angelegte, «generalistische» Weiterbildung in die Funktion einsteigen möchten.

Da diese Gruppe mehrheitlich aus Teilzeitbeschäftigten und Frauen besteht, ist die Hypothese, dass die berufliche Anerkennung und Qualifikation im Zentrum steht, die wahrscheinlichste.

Die Gleichgültigen sind der Weiterbildung gegenüber eher zurückhaltend, da kaum ein Thema ihr Interesse in besonderem Masse weckt: *Kenntnisse über die Zielgruppe der Jugendlichen* (40 %), *Beziehungs- und Kommunikationskompetenzen* (35 %) und *Jugendliche verstehen und unterstützen* (31 %).

Es gibt zwei Hypothesen, die diese Haltung erklären könnten. Erstens könnte es sich um Personen handeln, die sich sowohl von der Funktion als auch von der Arbeit distanzieren – eine Gruppe, die Besozzi als «Resignierte» bezeichnet (2024) –, die nicht in Weiterbildung investieren wollen. Zweitens könnte es sich um Personen handeln, deren Fokus auf der Arbeit liegt und die überzeugt sind, dass sie aufgrund ihres bisherigen Werdegangs oder ihrer (Chef-)Position über die notwendigen Kompetenzen zur Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten verfügen und deshalb keine Weiterbildung benötigen. Von daher sind lediglich Themen in Bezug auf die Jugendlichen für sie potenziell von Interesse. Ihr Verhältnis zu diesem Bildungsangebot deutet nicht auf ein generelles Desinteresse an beruflicher Weiterbildung hin, sondern lässt vermuten, dass dieses Angebot nicht als Massnahme zur beruflichen Weiterentwicklung angesehen wird. Diese Gruppe vereint mehrheitlich Männer im Alter zwischen 35 und 45 Jahren, Führungspersonen von Kleinstunternehmen, die in Vollzeit arbeiten. Ihr mangelndes Interesse scheint also auf die bereits erwähnte geringe Weiterbildungsbereitschaft hinzuweisen.

Fazit

Ein genauerer Blick auf die Weiterbildungsbedürfnisse von BB macht deutlich, wie komplex diese Funktion ist und welche Wünsche sie in Bezug auf Anerkennung, Kompetenzerweiterung, Professionalisierung und berufliche Veränderung haben.

Die Auswahl der Kurse zeigt die verschiedenen Facetten der Funktion der BB: Neben der Vermittlung von beruflichem Wissen und Können geht es darum, den Übergang in die Arbeitswelt und das Erwachsenenalter zu begleiten, was Kenntnisse und Fähigkeiten erfordert, die weit über das Know-how in Zusammenhang mit dem Kernberuf hinausgehen. Die Analyse der Weiterbildungsbereitschaft veranschaulicht ihre Arbeitsbedingungen, das Spannungsfeld zwischen Produzieren und Ausbilden, ihre vielfachen Rollen und

schwierigen Rahmenbedingungen (Pflichtenheft, Entlastung, berufsorientierte Weiterbildungen). Die Unterschiede zwischen den Antworten der BB und jenen der Arbeitgeber veranschaulichen die Herausforderungen und Zwänge der Akteure in der Berufsbildung sowie ihre Vorstellungen von Weiterbildung. Die BB wünschen sich, dass die pädagogische Weiterbildung als berufliche Weiterbildung anerkannt wird und dass sie die Möglichkeit haben, sich während der Arbeitszeit weiterzubilden. Den Arbeitgebenden geht es darum, sich oder die Mitarbeitenden freistellen zu können, ohne die wirtschaftliche und ausbildende Tätigkeit des Unternehmens zu gefährden. Somit präferieren sie «berufsbezogene» Weiterbildungen und sind der Ansicht, dass die Vermittlung eher allgemeiner Inhalte im Rahmen einer ausserberuflichen Weiterbildung, also ausserhalb der Arbeitszeit, stattfinden sollte.

Die Ergebnisse legen die Bereitstellung von Weiterbildungen nahe, die sowohl gemeinsame Angebote zu wichtigen Themen umfassen als auch unterschiedliche Angebote je nach Profil, Branche, Funktion oder Unternehmensgrösse. Die Auswahl der Kurse ermöglicht gezielte, auf die Bedürfnisse der BB zugeschnittene Angebote ohne politische oder wirtschaftliche Vorgaben (z.B. Digitalisierung). Die Vielfalt der BB-Profile verlangt nach einer Anpassung der Weiterbildungsangebote und -inhalte an die Heterogenität dieser Zielgruppe. Die Antworten zu Zeitpunkt, Dauer, Format und Modalitäten ermöglichen es, die Kursangebote im Hinblick auf die Anforderungen der BB zu adaptieren und somit optimal umzusetzen. Alle diese Elemente, einschliesslich der Unterschiede in den Antworten der BB und der Arbeitgeber, können für die Bewerbung und das Marketing der Kurse verwendet werden sowie für die Entwicklung modularer, auf die jeweilige Branche abgestimmter saisonaler Weiterbildungen.

Auf einer allgemeineren Ebene betrachtet, widerspiegeln die Antworten die unterschiedlichen Auffassungen von beruflicher und ausserberuflicher Weiterbildung und bieten damit auch Ansatzpunkte für die Anerkennung der Funktion und die Stärkung des dualen Systems. Diese Weiterbildungen sollten als berufliche Qualifizierungsmassnahmen betrachtet werden. Dadurch würden BB in doppelter Hinsicht als Fachleute anerkannt: sowohl in ihrem Erstberuf als auch in ihrem Zweitberuf als Auszubildende. Die Anerkennung ihrer wesentlichen Funktion im dualen System könnte somit in Form eines erweiterten Rechts auf Weiterbildung erfolgen.

PROF. NADIA LAMAMRA ist Leiterin des Forschungsfeldes «Integrations- und Ausschlussprozesse» an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung EHB. Kontakt: nadia.lamamra@hefp.swiss

DR. MATILDE WENGER ist Senior Researcher an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung EHB. Kontakt: matilde.wenger@hefp.swiss

Literatur

- Bahl, A. (2019):** Le/la formateur·rice: une position fragile. Étude de cas de grandes et moyennes entreprises, en Allemagne. In: *Formation emploi*, 146, 53-75. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.7350>
- Berger, J.-L., Sauli, F., Wenger, M., & Gross, V. (2019):** Evaluer la qualité d'une formation par les perceptions des participant·e·s: premiers résultats d'une recherche dans le contexte de la formation professionnelle initiale suisse. In: Gremion, C., Sylvestre, E. & Younes, N. (Hrsg.). *Actes du 31^{ème} Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe: Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies?* (S. 74-81). Lausanne, Suisse: IFFP et CSE de l'Université de Lausanne.
- Besozzi, R. (2024):** Former des apprenti·e·s. A la rencontre des formateurs et formatrices en entreprise. Alphil.
- Fassa, F., Dubois, S., Wenger, M., & Ceppi, J. (2019):** Les identités professionnelles des enseignant·e·s de la Formation Professionnelle Initiale vaudoise. Rapport de recherche. Lausanne: Université de Lausanne, Faculté des Sciences sociales et politiques, Observatoire de l'éducation et de la formation.
- Fillietaz, L. (2011):** Collective guidance at work: A resource for apprentices? In: *Journal of Vocational Education and Training*, 63(3), 485-504. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.580359>
- Lamamra, N., & Duc, B. (2021):** Une perspective décentrée sur l'apprentissage en situation de travail: les conditions d'exercice des personnes formatrices en entreprise. In: *Education & socialisation*. 62 [online: <https://doi.org/10.4000/edso.17040>]
- Lamamra, N., Duc, B., & Besozzi, R. (2019):** Au cœur du système dual: les formateurs et formatrices en entreprise. Résultats d'une recherche et pistes d'action pour les acteurs et actrices de la formation professionnelle. IFFP.
- Lamamra, N., Duc, B., & Besozzi, R. (2019):** Im Herzen der dualen Berufsbildung: Berufsbildnerinnen und Berufsbildner. Forschungsergebnisse und Massnahmen für die Akteurinnen und Akteure der Berufsbildung. Lausanne: Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP.
- Lamamra, N., & Wenger, M. (2022):** Quotidien et besoins des formateurs et formatrices en entreprise. Rapport d'analyse et propositions d'offres de formations continues. Renens: Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP.
- Masdonati, J., & Lamamra, N. (2009):** La relation entre apprenti·e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle. *Revue suisse des sciences de l'éducation*. 31 (2), 335-353.
- Moreau, G. (2003):** Le monde apprenti. La Dispute.
- SBFI (2024):** Berufsbildung in der Schweiz kurz erklärt. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/berufsbildung-in-der-schweiz.html>
- Schweri, J., Aepli, M., & Kuhn, A. (2021):** The Costs of Standardized Apprenticeship Curricula for Training Firms. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(16).
- Wenger, M., & Lamamra, N. (2023):** Les besoins et préférences en matière de formation continue des personnes formatrices d'apprenti·e·s. Analyses de l'enquête en ligne – Rapport final. Renens: Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP.
- Wenger, M., & Lamamra, N. (2024):** Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungswünsche von Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern. Analyse der Online-Befragung – Schlussbericht. Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung EHB.

Betriebliche Weiterbildung: Konfigurationen zwischen privaten Entscheidungen und öffentlicher Mitverantwortung

BERND KÄPPLINGER

Der Beitrag zeigt begrifflich und empirisch auf, dass betriebliche Weiterbildung oft externe Kooperationen braucht bzw. kooperativ konfiguriert ist, um sich wirkungsvoll entfalten zu können. Anhand von Daten aus der europäischen Betriebsbefragung CVTS veranschaulicht der Beitrag die Vielfalt dieser Kooperationen und Konfigurationen in Deutschland, Frankreich und Italien. Dabei wird klar, dass betriebliche Weiterbildung nicht einfach als privater Markt verstanden werden kann, da auch öffentliche Interessen eine Rolle spielen.

1 Einleitung

Betriebliche Weiterbildung findet im Betrieb statt und wird vom Betrieb bezahlt. Das könnte man zumindest – fälschlicherweise – meinen, wenn man sich nicht näher mit Definitionen und Empirie befasst. Im Folgenden wird anhand von einschlägigen Definitionen aufgezeigt, was unter betrieblicher Weiterbildung verstanden wird. Es wird aufgezeigt, dass der Lernort nicht ausschlaggebend dafür ist, was als betriebliche Weiterbildung verstanden wird. Anhand von empirischen Daten aus der sechsten Europäischen Unternehmensbefragung Continuing Vocational Training Survey (CVTS) wird demonstriert, wie vernetzt betriebliche Weiterbildung in verschiedenen Konfigurationen ist und wie sie so von unternehmensexternen Organisationen und Personen abhängig ist. «Betriebe wenden sich im Medium der Weiterbildung an sich selbst» (Harney, 1998, S. 143), aber sie können dies zumeist nur mit massiver Unterstützung von aussen und von Dritten, wie öffentlichen oder privaten Weiterbildungseinrichtungen. Dies gilt in besonderem Masse für kleine und Kleinstunternehmen (vgl. Müller et al., 2024, sowie Müller, 2023), die in aller Regel keine eigene Personalentwicklung und keine Weiterbildungsabteilung haben.

2 Definitionen: Der Lernort ist nicht zentral und Verantwortungsleitung ist wichtig

Während in Definitionen der betrieblichen Weiterbildung (s. auch Allespach et al., 2024) bis in die 1980er Jahre hinein noch manchmal auf den Lernort Betrieb¹ als ein Bestimmungsmerkmal hingewiesen wurde, ist dagegen heute der Faktor Finanzierung in Form von Geld und/oder Zeit zentral: «Zur betrieblichen Weiterbildung zählen vorausgeplante, organisierte Weiterbildungsmaßnahmen, die (...) vollständig oder teilweise vom Arbeitgeber finanziert wurden.

Eine Arbeitgeberfinanzierung liegt vor, wenn die Kosten für Teilnahme- oder Prüfungsgebühren oder Bücher und Lernmaterialien zumindest teilweise durch den Arbeitgeber getragen wurden oder die Teilnahme ganz oder überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit oder in einer bezahlten Freistellung für Bildungszwecke erfolgte.» (Schönfeld & Behringer, 2017, S. 56)

Diese Definition wird in einschlägigen Surveys wie dem Adult Education Survey (AES) oder CVTS in Europa variierend verwendet. Betriebliche Weiterbildung ist somit zentral von der Finanzierungsquelle bestimmt. Ob die Weiterbildungen, die ein Betrieb für seine Beschäftigten finanziert, dann im Betrieb stattfinden, ist nicht entscheidend. Kleinere Unter-

¹ Im Folgenden werden die Begriffe Betrieb und Unternehmen synonym verwendet. Genau genommen müsste jedoch differenziert werden, da zum Beispiel ein Unternehmen aus einer Reihe an Betrieben bestehen kann. So bezieht sich CVTS auf ein Unternehmenskonzept, während das Betriebspanel des IAB sich auf Betriebsstätten bezieht.

nehmen brauchen oft externe private oder öffentliche Weiterbildungsanbieter, wo sie ihre Beschäftigten hinschicken. In Deutschland sind dies oft die Kammern, während europaweite private Weiterbildungsanbieter dominieren.

Schnell Lesende könnten bei der Definition die Formulierung «vollständig oder teilweise vom Arbeitgeber finanziert» überlesen. Aber dies meint, dass betriebliche Weiterbildung sich ko- und mischfinanziert vollzieht. Beschäftigte können sich an den Kosten beteiligen oder der Staat kann Mittel beisteuern. Im AES 2016 wurden 78 Prozent aller betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten vollständig vom Arbeitgeber finanziert, bei 11 Prozent der Aktivitäten erbrachten die abhängig Beschäftigten einen Eigenanteil (durch Übernahme direkter Kosten oder Freizeiteinsatz). (Schönfeld & Behringer, 2017, S. 72) Bei den restlichen 11 Prozent gab es eine Mischfinanzierung zwischen Arbeitgeber und anderen Akteuren wie der Arbeitsagentur oder dem Staat. Neben dieser materiellen Mischfinanzierung bedarf betriebliche Weiterbildung immateriell der Mitwirkung der Lernenden. Weiterbildung kann vom Betrieb als Angebot eingekauft werden, aber das Lernen müssen die Beschäftigten selbst tun, was im Regelfall psychische Anstrengung mit sich bringt. Wissenschaftlich bezeichnet man Lernende als Prosumenten, da Weiterbildung nicht nur passiv konsumiert werden kann, sondern wirksame Weiterbildung vom Lernenden aktiv mitproduziert werden muss. Dies erklärt, dass in einer oft konsumorientierten Welt Weiterbildung nicht immer ein beliebtes Angebot ist, da es Anstrengung mit sich bringt. In einer von grossen Transformationen geprägten Welt kann Weiterbildung in Teilen Umlernen, Verlernen und Dazulernen meinen, sodass bisherige, erworbene Arbeitspraktiken entwertet werden, was für Beschäftigte ein schmerzhafter Prozess sein kann, dem sie mit Widerstand begegnen (Holzer, 2017). In Zeiten vieler Organisationsveränderungsprozesse kann nicht jede kurzatmige Managemententscheidung sinnvoll sein, sodass die Beschäftigten berechtigterweise anzweifeln, ob dieser Wandel dem Unternehmen langfristig zuträglich sein wird. Nicht selten bemerken die Beschäftigten mit Blick auf die Aktienmärkte und Analysen, dass ein Unternehmen sich in die falsche Richtung entwickelt.

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2025-1,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



3 Empirie betrieblicher Weiterbildung: Vielfältige Kooperationen von Unternehmen

3.1 Mischung von Kursen und anderen Weiterbildungsformen

Betriebe können Weiterbildung in vielfältigen Konfigurationen mit hohen Freiheitsgraden, aber auch kooperativ oder mit externen Abhängigkeiten organisieren (vgl. Käßlinger, 2016). Dies kann das betriebsinterne Kursangebot von Weiterbildungen betreffen, wozu aus einer Reihe von Gründen oft nur

mittelgroße und große Unternehmen in der Lage sind. Gerade kleinere Unternehmen schicken ihre Beschäftigten dagegen oft zu betriebsexternen Kursen in Weiterbildungseinrichtungen oder nutzen digitale Angebote, die extern entwickelt wurden. Neben diesem kursförmigen Weiterbildungsangebot stehen andere Formen zur Verfügung, die vom organisierten Lernen am Arbeitsplatz über die Teilnahme an Austauschprogrammen oder Messen bis zu selbstgesteuertem Lernen via digitale Medien reichen können. Der CVTS erhebt diese unterschiedlichen Weiterbildungsformen bereits seit den 1990er Jahren. Im Folgenden sind die Daten zwischen 2005 und 2020 dargestellt:

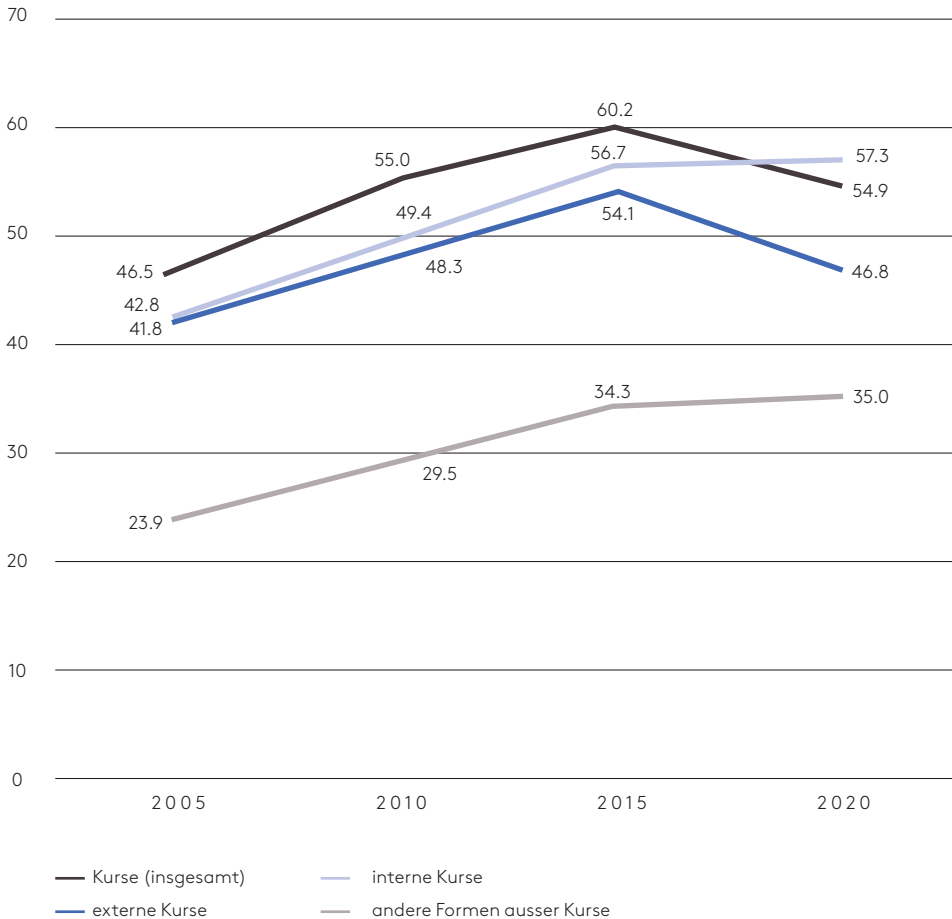


Abb. 1: Entwicklung von Kursen und anderen Formen zwischen 2005 und 2020. Verbreitung in europäischen Unternehmen (EU27) in % aller Unternehmen (Quelle: CVTS3 bis CVTS6 für 2005 bis 2020, eigene Darstellung)

Insgesamt steigt die Nutzung aller Weiterbildungsformen über die Jahre hinweg nahezu stetig an. Lediglich 2020 ist ein Einbruch bzw. eine Stagnation festzustellen. Dies dürfte mit hoher Wahrscheinlichkeit der Corona-Pandemie geschuldet sein, die zu einer Beschränkung und Absage von Weiterbildungskursen in Präsenz führte, was digital nicht komplett aufgefangen werden konnte. Aber selbst die anderen Formen wuchsen während der Pandemie kaum noch an, wobei man beachten muss, dass es sich bei «andere Formen» um eine Sammelkategorie handelt, bei der zum Beispiel digitales Lernen gerade in der Pandemie anwuchs, während Lernen durch Messebesuche oder Tagungen pandemiebedingt massiv eingeschränkt wurde.

Blickt man auf das Verhältnis von externen und internen Kursen, dann lässt sich für alle Jahre festhalten, dass Unternehmen zumeist eher externe als interne Kurse einsetzen. 2020 taten das trotz Pandemie 46,8 % aller europäischen Unternehmen, während nur 35,0 % interne Kurse anboten bzw. anbieten konnten. In den Jahren vor der Pandemie betrug der Abstand zwischen den beiden Kursformen dagegen rund 20 Prozentpunkte. Dies verdeutlicht, wie sehr Betriebe mit externen Organisationen und Personen kooperieren bzw. sogar von diesen abhängig sind. In den Unternehmen ist oft weder planendes noch lehrendes Weiterbildungspersonal vorhanden, und oft ist es auch ökonomischer, mit Dritten zusammenzuarbeiten. Zudem ist zu bedenken, dass auch interne Kurse zumindest extern unterstützt stattfinden können. Zum Beispiel kann ein Kurs zwar betriebsintern durchgeführt werden, dafür können aber externe Dozentinnen und Dozenten engagiert werden. Viele Betriebe verfügen nicht über die Ressourcen, einen eigenen Dozentinnen- und Dozentenpool zu finanzieren, sondern greifen anlass- und bedarfsbezogen auf Personen zurück, die bestimmte Kurse unterrichten oder moderieren können. Insofern sind selbst bei den betriebsinternen Kursen viele Unternehmen nicht komplett autonom, sondern müssen oft auf Externe zurückgreifen.

3.2 Vielfalt der Kooperationspartner und Dienstleister von Betrieben

Unternehmen nutzen wie aufgezeigt mehr externe als interne Kurse bei ihrem Weiterbildungsangebot (vgl. Müller et al., 2024, S. 47–48). Welche Anbieter dabei von Betrieben im nationalen Kontext genutzt werden, differiert weiterhin trotz Internationalisierungs- und Globalisierungsprozessen ganz erheblich:

	EU27	Deutschland	Frankreich	Italien
Private Weiterbildungsanbieter	68,4%	51,0%	87,0%	76,2%
Hersteller & Mutterfirmen	24,0%	51,5%	12,7%	17,9%
Kammern & Wirtschaftsverbände	22,8%	36,5%	9,0%	16,1%
Öffentliche Weiterbildungsanbieter	12,1%	9,4%	11,9%	13,9%
Hochschulen & Berufsschulen	9,7%	7,3%	14,3%	4,5%
Gewerkschaften	2,8%	6,0%	0,4%	2,0%
Sonstige	17,0%	11,4%	4,5%	23,0%
Summe (Mehrfachnennungen möglich)	156,8%	173,1%	139,8%	153,6%

Tab.: Weiterbildungsanbieter für externe Kurse im Auftrag von Unternehmen. Quelle: CVTS6 für 2020, eigene Darstellung, Mehrfachnennungen möglich ([trng_cvt_30s__custom_12465412])

Man kann im EU-Durchschnitt sehen, dass private Weiterbildungsanbieter für die Betriebe eine starke Relevanz haben, da 68,4 % aller Unternehmen für externe Kurse auf diese Anbieter zurückgreifen, die weit vor der nächsten Gruppe bzw. Sammelkategorie der Hersteller- und Mutterfirmen mit 24,0 % positioniert sind. Mit Herstellerfirmen ist angesprochen, dass zum Beispiel im IT- oder technischen Bereich Maschinen und Produkte nicht einfach genutzt werden können, sondern oft von den Herstellern auch Schulungen angeboten werden bzw. Unternehmen diese sogar nutzen müssen. Wenngleich wissenschaftliche Weiterbildung zurzeit viel Aufmerksamkeit erfährt, so liegt ihr Marktanteil bei den Betrieben in einer Befragungskategorie zusammen mit Berufsschulen europaweit nur bei 9,7 %. Öffentliche Anbieter wie in Deutschland zum Beispiel die Volkshochschule liegen noch weiter vorn mit 12,1 %. Gewerkschaften als Anbieter werden von Betrieben dagegen kaum genutzt, während Kammern und Wirtschaftsverbände mit 22,8 % knapp den zweiten Platz verfehlen.

Hinter diesen europäischen Durchschnittswerten versteckt sich eine enorme Heterogenität, wenn man Länder vergleicht. Schweizerische Daten werden im CVTS leider nicht erhoben, aber der Blick auf die Nachbarländer Deutschland, Frankreich und Italien ist erhellend und bietet Vergleichsmöglichkeiten für die verschiedenen Kantone der Schweiz und ihre jeweiligen Nachbarregionen. Interessant wäre hier empirisch fundiert zu wissen, inwiefern die Situation der betrieblichen Weiterbildung in der Schweiz weitestgehend von den Schweizer Binnenstrukturen und Rahmenbedingungen bestimmt ist oder ob die Nähe zu Nachbarländern, Absatzmärkten oder ausländischen Unternehmenskooperationen auch einen relevanten Einfluss hat.

In Deutschland liegen Kammern und Wirtschaftsverbände bei Konfigurationen mit Unternehmen an erster Stelle knapp vor privaten Anbietern. Gerade die Kammern haben hier eine semi-öffentliche Position, da gesetzliche Pflichtmitgliedschaften für Unternehmen bestehen und die Kammern im politischen Diskurs zusammen mit den Wirtschaftsverbänden einflussreich und ordnungspolitisch als sogenannte zuständige Stelle eng eingebunden sind. Für den Ausbildungsbereich ist dies noch deutlicher als im Weiterbildungsbereich der Fall, aber zumindest Fortbildungsprüfungen im Meisterbereich müssen über die Kammern laufen. Die Kammern sind so einerseits (kommerzieller) Weiterbildungsanbieter für Unternehmen und andererseits Interessenvertreter für die Unternehmen bzw. ordnungspolitisch vom Staat eingebunden.

Ziemlich anders sieht die Situation in Frankreich aus. Hier wenden sich Unternehmen beim Thema Weiterbildung sehr selten (9 %) an Kammern oder Wirtschaftsverbände. In Frankreich dominieren zu fast 90 % private Anbieter, aber öffentliche (Weiter-)Bildungseinrichtungen haben mit 11,9 % und 14,3 % eine gewisse Relevanz. Diese Prozentzahlen zeigen in der Summe auch, dass viele Betriebe sich konfiguratativ an mehr als einen Anbieter in ihren Kooperationen und Auftragsvergaben wenden. In Deutschland nutzen Betriebe im Schnitt rund 1,7 externe Anbieter. Die Rolle von Gewerkschaften ist in Frankreich besonders marginal, da Unternehmen und Gewerkschaften hier oft eher konflikthaft und selten so sozialpartnerschaftlich kooperieren, wie man es aus Mittel- und Nordeuropa kennt.

In Italien, wo Unternehmen insgesamt unterdurchschnittlich viel Weiterbildung anbieten, rekurrieren die weiterbildenden Unternehmen dominant auf private Weiterbildungsanbieter, wenngleich öffentlichen Anbietern eine gewisse Bedeutung zukommt. Sehr hohe 23,0 % griffen in der Befragung auf die Kategorie «Sonstige» zurück, was ggf. auf weitere Kooperationspartner hinweist, die durch die Befragungsoptionen nicht abgedeckt sind. Hierzu könnten Weiterbildungsverbünde, Arbeitsagenturen, einzelne Trainer, Berufsverbände oder auch digitale Plattformen zählen. Für die Schweiz wäre die Klubschule Migros ein Beispiel für eine Einrichtung, die kein klassischer privater, kommerzieller Anbieter ist, da sie ihren Ursprung in Genossenschaften hat.

4 Fazit: Betriebliche Weiterbildung zwischen privat und öffentlich

Unternehmen nutzen bzw. brauchen externe und teilweise öffentliche Unterstützung und Dienstleistungen, um betriebliche Weiterbildung anbieten zu können. Das fängt ggf. auch implizit und unauffällig schon damit an, dass für die Suche nach Weiterbildungsanbietern öffentliche Datenbanken oder eine Qualifizierungsberatung bei der Agentur für Arbeit genutzt werden.

Das bedeutet, dass eine öffentliche Informationsinfrastruktur privat genutzt wird oder dass eine partiell öffentlich grundfinanzierte Anbieterlandschaft vorhanden ist, die Unternehmen nutzen können, um massgeschneiderte Angebote einzukaufen. In Deutschland nutzen viele Unternehmen die öffentlich grundfinanzierten Volkshochschulen (Fleige et al., 2022, S. 171ff), um Weiterbildungsangebote für ihre Beschäftigten als Firmenschulungen einzukaufen.

Wichtig ist zudem, dass ein Unternehmen nicht nur privatwirtschaftlich verfasst, sondern im staatlichen Besitz sein kann, wobei die dortige betriebliche Weiterbildung trotzdem nicht öffentlich ist, sondern sich allein an Betriebsangehörige richtet. Viele öffentliche Unternehmen wie z.B. Verwaltungen, Transport- oder Energieunternehmen nutzen Weiterbildungsangebote; so kann zum Beispiel eine Volkshochschule per verwaltungsinterner Kosten-Leistungs-Rechnung ein Training für interkulturelle Kommunikation bei Mitarbeitenden im Bürgeramt anbieten.

Weiterbildung ist selbst im betrieblichen Bereich nicht allein ein Markt, sondern es gibt mindestens ein öffentliches Interesse, teilweise auch eine öffentliche Mitverantwortung, was sich im Laufe der Jahrzehnte zumindest in Deutschland gewandelt hat (vgl. Jäger, 2005). Stellenweise wurde in den letzten Jahrzehnten in der deutschen Weiterbildungsforschung ein Rückzug des Staates und eine Ökonomisierung beschrieben (z.B. Kühlenkamp 2024, S. 48). Auch wurde und wird öffentlich sowohl in wissenschaftlichen als auch politischen Publikationen die Weiterbildung in Deutschland öfters als Weiterbildungsmarkt bezeichnet, wenngleich sie oft eher von verschiedenen privaten Märkten, einer staatlichen Grundversorgung sowie Quasi-Märkten mit öffentlichen, im Wettbewerb ausgeschriebenen und vergebenen Geldern gekennzeichnet war und ist. In den letzten Jahren zeichnete sich in Deutschland im Zuge grosser Transformationsprozesse erneut ein Wandel in Richtung eines wieder aktiveren Staates ab. So wurde u.a. eine nationale Weiterbildungsstrategie (vgl. BMAS 2024) über zwei verschiedene – einmal von der CDU und einmal von der SPD gehaltene – Kanzlerschaften verfolgt. Beim Blick auf aktuelle Wahlprogramme zur Bundestagswahl kann jedoch Sorge aufkommen, dass staatliche Mitverantwortung und Weiterbildungsinvestitionen wegen multipler anderer Krisen in den Hintergrund gerückt werden könnten. Ökonomisch erfolgreiche asiatische Länder wie Singapur (vgl. Leow et al. 2023) fallen dagegen mit ausgebauten Ansätzen staatlicher Regulierung und langfristigen Qualifizierungsstrategien auf, die auch in der Weiterbildung nicht alles allein den Märkten überlassen, sondern durch adäquate staatliche Mitverantwortung unternehmerisches Handeln flankierend unterstützen. Im Jahr 2022 hat der Rat der Europäischen Union (EU 2022) eine Initiative ins Leben gerufen: Individual Learning Accounts (ILAs). Diese Empfehlung des Rates an EU-Mitgliedsländer zielt darauf ab, alle Erwachsenen

in die Lage zu versetzen, ihre Kompetenzen während ihres gesamten Erwerbslebens kontinuierlich weiterzuentwickeln. Es bleibt abzuwarten, ob diese Individualförderung erneut z.T. auch in Kombination mit Unternehmensförderungen und externen Weiterbildungsanbietern (z.B. Weiterbildungsgutscheine für Unternehmen einzulösen bei Weiterbildungsanbietern) umgesetzt wird, wie man es in Europa bereits als betrieblichen neben individuellem Zugang beobachten konnte (vgl. Käßplinger et al., 2013).

BERND KÄPPLINGER ist Professor für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Kontakt: bernd.kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de

Literatur

- Allespach, M.; Käßplinger, B.; Wienberg, J. (2024) (Hrsg.): Handbuch Betriebliche Weiterbildung – Emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis. Frankfurt/Main: Bund-Verlag.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2024): Weiterbildung mit Strategie – Die Nationale Weiterbildungsstrategie ist unser gemeinsamer Leitfadens hin zu einer neuen Weiterbildungskultur. Berlin: BMAS. URL: <https://www.bmas.de/DE/Arbeit/Aus-und-Weiterbildung/Berufliche-Weiterbildung/Nationale-Weiterbildungsstrategie/nationale-weiterbildungsstrategie.html> [Abrufdatum: 16.02.2025]
- EU – Europäische Union (2022): Empfehlung des Rates vom 16. Juni 2022 zu individuellen Lernkonten. Luxemburg: Amtsblatt der Europäischen Union. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(03\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(03)) [Abrufdatum: 20.02.2025]
- Fleige, M.; Gieseke, W.; von Hippel, A. & Stimm, M. (2022): Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen – Zugänge zum lebenslangen Lernen. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.
- Holzer, D. (2017): Weiterbildungswiderstand – Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: Transcript.
- Jäger, Chr. (2005): Öffentliche Verantwortung – Öffentliches Interesse. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 42–44.
- Käßplinger, B. (2016): Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld: wbv.
- Käßplinger, B.; Klein, R.; Haberzeth, E. (2013) (Hrsg.): Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld: wbv.
- Kuhlenkamp, D. (2024): Förderungsstrukturen der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Leow, A.; Billett, S.; & Le, A. H. (2023): Towards a continuing education and training eco system: a case study of Singapore. In: International Journal of Training Research, 21(3), S. 226–242.
- Müller, M.; Gollob, S.; & Hedinger, F. (2024): Bedeutung und Umsetzung von Weiterbildung in KMU. Zürich: SVEB.
- Müller, Chr. (2023): Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen im Garbage Can: Typenbildende Rekonstruktion in Klein- und Kleinstunternehmen. Bielefeld: wbv.
- Schönfeld, G. & Behringer, G. (2017): Betriebliche Weiterbildung. In: F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bd. 3, S. 56–73. Bielefeld: wbv.

Erfahrungswissen aufnehmen, Perspektiven verschränken, Kompetenz entwickeln. Partizipation in der betrieblichen Weiterbildungsplanung

FANNY HÖSEL, JULIA HUFNAGL, ERIK HABERZETH

Der Beitrag zeigt, wie eine partizipative Bedarfser-schliessung im Kontext betrieblicher Weiterbildungsplanung möglich wird, die das für gelingende Arbeitsprozesse unersetzliche Erfahrungswissen der Beschäftigten aufnimmt. Dabei stehen neben Kompetenzentwicklungsperspektiven, die sich an den betrieblichen Bedarfen orientieren, vor allem auch individuelle Entwicklungsbedürfnisse der Beschäftigten im Mittelpunkt, die Raum bieten für Persönlichkeitsentwicklung und Subjekt- mit Arbeits- und Geschäftsorientierung verbinden. Auf der Grundlage einer Systematik von Kompetenzen, die die inhaltliche Planung betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten anleiten kann, stellen wir mit der Methode des Expertenworkshops ein Vorgehen vor, das das Austarieren relevanter Interessen in einem strukturierten Vorgehen ermöglicht.

1 Zwischen personalorientierten und organisationsbezogenen Begründungslogiken der Weiterbildungsplanung

Betriebliche Weiterbildung kann als beigeordnete Bildung verstanden werden (Gieseke & Heuer, 2011). Hauptzweck eines Betriebs ist nicht Bildung, aber Bildungsaktivitäten werden durchgeführt, um die betriebliche Leistungserstellung zu unterstützen. Ihr liegen daher primär ökonomische Perspektiven – insbesondere die Ziele und Vorstellungen beteiligter Akteur*innen der Führungsebene und Personalabteilung – zugrunde. Eine Abstimmung des betrieblichen Weiterbildungsprogramms mit den Interessen der Beschäftigten findet hingegen kaum oder nur dann statt, insofern sie den Anforderungsbezügen des Unternehmens entsprechen (Denniger, 2020). Was in dieser eher verwertbarkeitsorientierten Vorgehensweise vernachlässigt wird, ist eine Berücksichtigung der Sichtweisen, des Wissens und der Bedürfnisse derer, die letztlich für das reibungslose Funktionieren von Arbeitsabläufen unerlässlich sind und an den entsprechenden unterstützenden Weiterbildungen teilnehmen (Haberzeth & Glaß, 2016). Eben-diese Perspektive nimmt bspw. Faulstich (1998, S. 8) auf, wenn er in Kritik einer «betrieblichen Bildungsarbeit, die mit einer ungebrochenen Machbarkeitsattitüde von einer zweckrationalen Gestaltbarkeit des Personals für unternehmerische Belange» einen personalorientierten Ansatz betrieblicher Weiterbildung postuliert. Seiner Forderung folgend, sowohl die Seite des Personals wie auch des Managements einzunehmen, legen wir mit dem vorliegenden Artikel einen Ansatz für eine partizipative Weiterbildungsplanung und -gestaltung vor.

Kern dieses Ansatzes ist die Nutzung einer Systematik von Kompetenzen, die in einem Forschungsprojekt in der Textilindustrie entwickelt wurde¹ und die in diesem Beitrag für den Einsatz in der betrieblichen Weiterbildung generalisiert wird. Der Artikel liefert nach einer kurzen theoretischen Rahmung zunächst einen Einblick in die Entwicklung des Modells und zeigt exemplarisch Möglichkeiten seines praktischen Einsatzes als ein Instrument auf, mit dem der Prozess der partizipativen Bedarfserschließung eröffnet und auf spätere Themen und Inhalte der Weiterbildung im Betrieb fokussiert werden kann. Für die dafür nötigen Aushandlungsprozesse aller Beteiligten schlagen wir die Umsetzung eines interaktiven Expertenworkshops vor. Die Kompetenzsystematik wurde für das Thema der Nachhaltigkeit in der Textilbranche entwickelt, verfolgte jedoch von Anfang an den Anspruch, anpassbar für andere thematische Schwerpunkte (z.B. Digitalisie-

1 NIBTEX – Nachhaltig im Beruf. Etablierung von Qualifizierungsmaßnahmen für das Lehr- und ausbildende Personal in der Textilindustrie. Gefördert aus Mitteln des BMBF und ESF Plus, Förderkennzeichen: 66NIB10403, Laufzeit Mai 2024 bis April 2026, beteiligte Partner: Sächsisches Textilforschungsinstitut e.V., Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung der TU Chemnitz, Professur Betriebliche Umweltökonomie und Nachhaltigkeit der TU Chemnitz.

rung, demografischer Wandel) sowie für verschiedene Branchen und Unternehmen zu sein.

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2025-1,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch

2 Partizipative Weiterbildungsplanung

Das Segment der betrieblichen Weiterbildung nimmt über die letzten Jahrzehnte betrachtet in seiner Bedeutung zu.

Während die Quote der Teilnahme der erwachsenen Bevölkerung Deutschlands an betrieblicher Weiterbildung z.B. im Jahr 2012 noch bei 35 % lag, ist sie seitdem kontinuierlich gestiegen und pendelt sich seit 2020 konstant bei 48 % ein (BMBF, 2024, S. 23). Insbesondere in Grossunternehmen liegen betrieblichen Weiterbildungen systematische Bedarfsermittlungen als Teil des allgemeinen Planungsprozesses zugrunde (Statistisches Bundesamt, 2022, S. 57).

Worüber die Zahlen keine Auskunft geben, ist die Art der Planung selbst. Generell ist die Erforschung von betrieblichen Planungsprozessen bezogen auf Weiterbildung nicht sonderlich ausgeprägt². Theoretisch können nach Allespach (2025, S. 436 f.) vier Vorgehensweisen unterschieden werden: Eine *anforderungsbezogene* Weiterbildungsplanung ergibt sich eher reaktiv aus gegebenen oder erwartbaren Veränderungen von Arbeitszusammenhängen und resultiert vor allem in Anpassungsleistungen an Markt, Organisation und Technik. Bei einer *strategischen* Planung fokussieren sämtliche Weiterbildungsmaßnahmen auf die strategischen Unternehmensziele und die Entwicklung der dafür notwendigen Kompetenzen. Während diese Variante der Planung durchaus effektiv ist, dominiert auch hier der Anforderungsbezug. Eine über die reine Anforderungsausrichtung hinausgehende Planungsstrategie liegt im so genannten *innovationsorientierten* Ansatz, bei dem die Förderung von Innovationen im Mittelpunkt steht. Bei diesem Konzept wird der dominierende Anforderungsbezug erstmals zu Gunsten einer aktiven Mitgestaltung der Prozesse selbst durch die Beschäftigten zurückgestellt, indem sie langfristig dazu befähigt werden sollen, aktiv neue Ideen zu entwickeln und selbstgestaltend den Anforderungen der Arbeitswelt begegnen zu können (Allespach, 2025, S. 437).

Ein von Allespach (ebd.) formulierter vierter Ansatz der Weiterbildungsplanung geht nun noch einen Schritt weiter, indem er eine so genannte *Beteiligungsorientierung* postuliert. Im Mittelpunkt steht ein Aushandlungsprozess, in dem verschiedene Interessen Berücksichtigung finden. Dabei werden sowohl individuelle Sichtweisen, Entwicklungswünsche und subjektives Erfahrungswissen der Beschäftigten als auch qualifizierungsbezogene Anforderungen von betrieblicher Seite gleichermaßen berücksichtigt. Auf diesem Weg soll illusorischen technokratischen Machbarkeitsvorstellungen entgegengewirkt, Bildungsbedürfnissen entsprochen und letztlich das Potenzial der Beschäftigten als «Expert/-innen ihrer eigenen Arbeit» (Haberzeth & Glaß,



² Ausnahmen stellen etwa Köpplinger (2016), Müller (2023) und von Hippel & Röbel (2016) dar.

2016, S.25) umfassend genutzt werden können. Zentrales Merkmal dieses Ansatzes ist es, dass es sich von einem reduktionistischen Qualifikationsverständnis abgrenzt, das auf die Anpassung von Kompetenzen an markt-, organisations- oder technikbezogene Anforderungen abzielt. Stattdessen wird ein Begriff betrieblichen Lernens starkgemacht, der eine umfassende berufliche Handlungsfähigkeit, Teilhabe, Emanzipation und Persönlichkeitsentwicklung zu zentralen Zielperspektiven erhebt (Allespach, 2025, S.439). Letztlich geht es darum, die Beschäftigten in den Betrieben als Expert*innen ihrer eigenen Arbeit zu begreifen. Sie selbst, ihre Sichtweisen und ihre Arbeitserfahrungen sollen einbezogen werden, wenn es darum geht, betriebliche Themen und Herausforderungen lernend zu bearbeiten. Letztlich sind ohne den Einbezug der subjektiven erfahrungsbasierten Wissens- und Handlungsqualitäten der Beschäftigten effizienz- und effektivitätssteigernde Veränderungen betrieblicher Arbeitsabläufe kaum umsetzbar (Umbach et al., 2020). Aushandlungen zwischen betrieblichen Qualifizierungs- und individuellen Bildungsinteressen sollen damit zur Selbstverständlichkeit sowie Eigenverantwortung und Selbstbestimmung gestärkt werden.

Die partizipative Weiterbildungsplanung, wie sie Allespach (2025, S.440) vorschlägt, folgt einem linearen Verlauf³: Der Prozess beginnt mit einer umfassenden Bedarfsanalyse, in der das Wissen, die Bedürfnisse und die Interessen der genannten Akteure erfasst werden. Auf dieser Basis wird es möglich, spezifische Kompetenzanforderungen abzuleiten, die sowohl individuellen wie auch organisationalen Zielen entsprechen. Darauf folgend gilt es, Ziele und Prioritäten zu bestimmen, die – entsprechend der Logik eines Aushandlungsprozesses – gleichermassen individuelle Bildungs- wie auch unternehmensstrategische Vorhaben berücksichtigen. Es folgen die Ressourcenallokation sowie die Auswahl der Weiterbildungsmaßnahme selbst. Den (vorläufigen) Abschluss bildet die Evaluation, in der die Beteiligten die Ergebnisse und den Transfer analysieren. Da die Zuweisung und Entscheidung über die Verfügbarkeit zeitlicher und finanzieller Mittel i.d.R. auf der Managementebene angesiedelt sind, wird im Weiteren die Bedarfserschließung und Priorisierung fo-

kussiert. Hierin liegen nach unserer Erfahrung die grössten Realisierungschancen für konstruktive und gleichberechtigte Aushandlungsprozesse und einer Partizipation auf Augenhöhe. Der folgende Abschnitt 3 beschreibt ein für diesen Zweck nutzbares Instrument zur Weiterbildungsplanung, das eine inhaltliche Orientierung der formulierten Bedarfe vorgibt und ein strukturierendes Vorgehen der gewünschten Aushandlungsprozesse erlaubt. Abschnitt 4 erläutert schliesslich, wie dieses Instrument praktisch im Rahmen eines Expertenworkshops als partizipative Methode umgesetzt werden kann.

3 Die Linearität des Ablaufs für Programm- und Angebotsentwicklung wurde bereits kritisch diskutiert (vgl. u.a. Gieseke, 2008, S.56). An dieser Stelle tritt die Diskussion zu Gunsten der Fokussierung auf den in beiden Konzepten zentralen Aspekt der Bedarfsanalyse in den Hintergrund.

3 Nutzung eines Kompetenzrasters zur Bestimmung von Themen und Inhalten

Das Kompetenzraster wurde, wie einleitend erwähnt, im Rahmen eines Forschungsprojekts in der Textilindustrie entwickelt. Als ein in der Praxis bereits bewährtes Instrument dient es seinem ursprünglichen Zweck nach der «Bestimmung und Strukturierung von nachhaltigkeitsrelevanten Kompetenzen» (Kastrup & Kuhlmeier, 2023, S. 138), die für unterschiedliche Branchen konkretisiert werden können. Im vorliegenden Fall wurde diese Spezifizierung für die Textilindustrie vorgenommen und diejenigen Bedarfe und Bedürfnisse von Verantwortlichen und Beschäftigten identifiziert, die in der Praxis tatsächlich vorherrschen. Das Modell fand seine gezielte Anwendung in dem Anspruch, auf der Grundlage der so entstandenen inhaltlichen Relevanzmarkierung notwendiger Kompetenzen konkrete Weiterbildungsbedarfe abzuleiten und so für eine partizipative Weiterbildungsplanung nutzbar zu machen.

Insofern die identifizierten Themen und Inhalte das Ergebnis eines partizipativen Aushandlungsprozesses sind, umfassen sie schliesslich sowohl organisationale Bedarfe wie auch individuelle Bedürfnisse und Sichtweisen der Beschäftigten. Das Modell findet auf diese Art und Weise Anwendung als strukturgebendes Instrument einer partizipativen Bedarfsanalyse und Priorisierung im Kontext von Weiterbildungsplanung. Betriebe können sich für ihre Weiterbildungsplanung daran orientieren und es für die je eigenen Zwecke umfassend oder in Teilen adaptieren und anpassen. Hierfür erfolgt ein Überblick über diejenigen Schritte, die sich im Projektkontext nicht nur bewährt haben, sondern auch Adaptionspotenzial für Unternehmen (auch anderer Branchen) besitzen.

Zu Beginn gilt es, die übergeordnete Zieldimension zu definieren, die mittels Weiterbildung erreicht werden soll. Im vorliegenden Beispiel lag sie in der Ausbildung einer nachhaltigkeitsorientierten beruflichen Handlungskompetenz für die Textilindustrie. Die hier eher weite Zieldimension liegt in dem Anspruch begründet, zunächst ein Modell für eine gesamte Branche zu schaffen, von dem ausgehend unternehmensbezogene Spezifizierungen vorgenommen werden können.

Die Darstellung als Raster wurde gewählt, um das Vorhaben einer *strukturierten* Herangehensweise für eine beteiligungsorientierte Bedarfserschliessung visualisieren zu können. Das Kompetenzraster zeichnet sich auf der vertikalen Achse (siehe Abb. 1) durch seine Fokussierung auf die je typischen bereichsspezifischen Arbeitsprozesse aus. Adressiert wird damit die berufsbezogene Handlungsebene, in der unmittelbare Arbeitsausführungen im Mittelpunkt stehen und auf die die Beschäftigten einen Einfluss nehmen können (Kastrup et al., 2021, S. 24). Dieser Schritt der Konkretisierung beruflicher Handlungsfelder ist vonnöten, zeichnet sich die Branche doch durch eine enorme Viel-

seitigkeit ihrer Einsatzfelder und Berufe aus. Die Unterscheidung spezifischer Arbeitsprozesse dient als Grundlage zur Identifikation konkreter nachhaltigkeitsbezogener (bzw. anderer thematisch relevanter) Aspekte dieser Arbeitsprozesse. Damit wird eine Konzentration und Reflexion einzelner Prozesse hinsichtlich ihrer Relevanz für das übergeordnete Ziel angestrebt und die Gefahr minimiert, sich im Zuge dieser Form einer Bedarfserschließung in Allgemeinplätzen zu verlieren. Die Unterscheidung typischer Arbeitsprozesse kann branchen-, berufs- oder unternehmensspezifisch erfolgen. In unserem Projekt verfolgten wir ein branchenspezifisches Vorgehen, damit das Kompetenzraster sowohl für branchenspezifische Weiterbildungsanbieter als auch für einzelne Unternehmen adaptierbar ist. Wir identifizierten die textilbereichstypischen Arbeitsprozesse anhand von Gesprächen mit Praxispartnern aus der Textilindustrie, einer Fragebogenerhebung und wissenschaftlicher Recherche. Auf dieser Grundlage konnten Rohstoffherzeugung, Aufbereitung, Spinnen, Flächenbildung, Veredelung/Funktionalisierung, Konfektionierung, Handel, Gebrauch und Entsorgung/Recycling als bereichsspezifische Arbeitsprozesse der Textilindustrie entlang der Wertschöpfungskette benannt werden.⁴

Nach abgeschlossener Klärung der Zieldimension sowie der Definition des Modellrahmens (vertikale Ebene der Arbeitsprozesse und horizontale Ebene der Kompetenzdimensionen) erfolgte im Projekt der Einbezug derjenigen Beschäftigten als Praxisakteur*innen, die kraft ihres Experten- und Erfahrungswissens notwendige Einschätzungen zu Entwicklungsbedarfen und inhaltspezifischen Relevanzen je Arbeitsprozess formulieren konnten. In diesem fortfolgend beschriebenen Schritt ist ihr Einbezug als Expert*innen ihrer Arbeitsbereiche und Akteur*innen derjenigen Aushandlungsprozesse realisiert, ohne die nicht von einer partizipativen Bedarfserhebung gesprochen werden kann.

4 Partizipative Bedarfserschließung im Rahmen eines Expertenworkshops

Darauffolgend besteht die Aufgabe zunächst darin, die einzelnen in der vertikalen Ebene definierten Arbeitsbereiche hinsichtlich der in ihnen reali-

sierten einzelnen Arbeitsschritte weiter auszudifferenzieren. Ihre detaillierte Untergliederung bildet die Grundlage, um im Anschluss die je dafür relevanten Aspekte betrieblicher Themen (wie das der Nachhaltigkeit) zu identifizieren, zu reflektieren und auszuhandeln. Für Betriebe empfehlen wir für diesen Schritt insbesondere das partizipative Vorgehen bspw. in Form eines Workshops oder der World-Café-Methode sowie ggf. den Einsatz von Beschäftigtenbefragungen. Als vorteilhaft erweist sich zudem die Zusammenarbeit von betrieblichem

4 Die Unterteilung der Arbeitsbereiche im vorliegenden Beispiel orientiert sich an der textilen Wertschöpfungskette. Alternativ können auch andere Ordnungslogiken Anwendung finden, etwa entlang eines Produktionsprozesses (Kastrup et al., 2021).

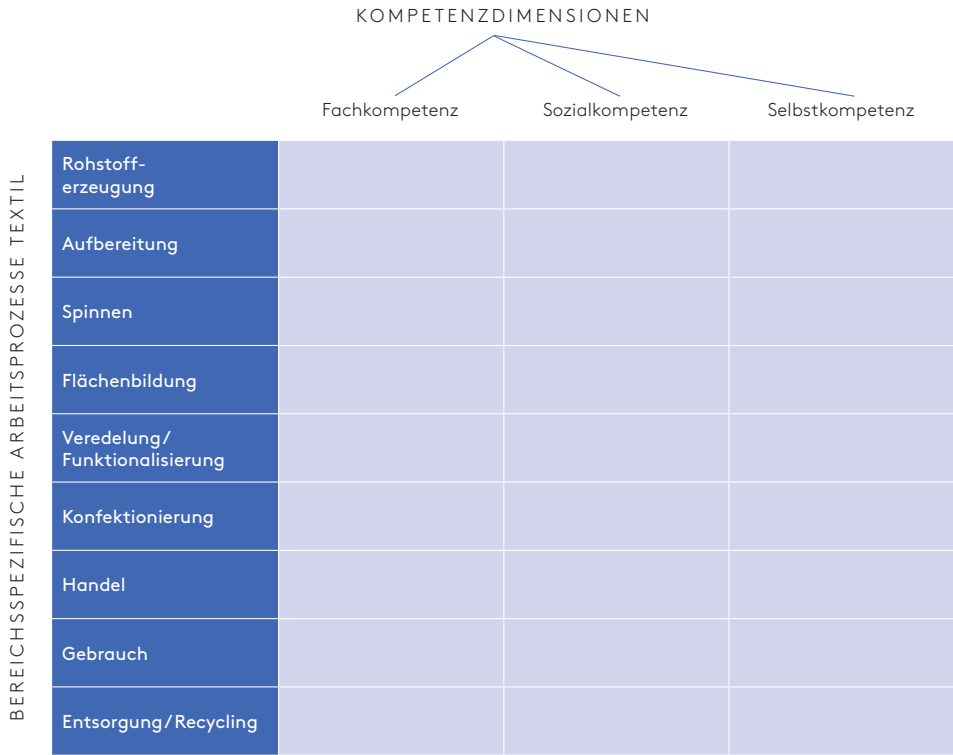


Abb. 1: Rahmenmodellierung des Kompetenzrasters im Projekt NIBTEX (eigene Darstellung in Anlehnung an Casper et al., 2021; Strotmann et al., 2023)

Personal mit Weiterbildungsexpert*innen. Die Aufgabe des betrieblichen Personals besteht insbesondere darin, einen Einblick in die jeweiligen Arbeitstätigkeiten zu geben, während die Weiterbildungsexpert*innen daraus im nächsten Schritt spezifische Kompetenzanforderungen ableiten können (siehe folgendes Kapitel). Die Weiterbildungsexpert*innen haben dabei im Planungshandeln die anspruchsvolle Aufgabe, konkrete Kompetenzbedarfe aufzuspüren und zu verbalisieren und in einem Prozess der Angleichung unterschiedlicher Sichtweisen und Interessen zu konkretisieren und zu bestimmen. In unserem Projekt erfolgte dieser Schritt in einem Workshop⁵ mit neun teilnehmenden Fachexpert*innen aus verschiedenen Unternehmen der Textilindustrie, die sich ihrem primären Expertisefeld zuordneten (Aufbereitung, Flächenbildung oder Veredelung/Funktionalisierung). Anschliessend wurden sie gebeten, typische Arbeitsprozesse des Handlungsfeldes zu skizzieren und folgend zu beschreiben, an welchen Stellen Nachhaltigkeit in den Arbeitsprozessen eine Rolle spielen kann.

⁵ Dieser Workshop wurde transkribiert und inhaltsanalytisch nach Mayring (2022) ausgewertet.

Da in den Diskussionen sowohl Führungskräfte als auch Beschäftigte teilnahmen, konnten einerseits betriebswirtschaftlich-strategische Perspektiven einfließen und andererseits die Sichtweisen, das Wissen und die Bedürfnisse des beschäftigten Personals Berücksichtigung finden. Im Format der moderierten Kleingruppendiskussionen wurde mit dem Ziel der Initiierung von Aushandlungsprozessen, wie es eine partizipative Weiterbildungsplanung verlangt, ein Raum geschaffen, um die nachhaltigkeitsrelevanten Aspekte in den spezifischen Handlungsfeldern perspektivverschränkend zu diskutieren und auch Spannungsfelder auszutarieren.

Die Ergebnisse wurden auf je einer Plakatwand pro Gruppe festgehalten. Für einzelne Arbeitsbereiche (z.B.: Veredelung/Funktionalisierung) wurden zunächst typische Arbeitsprozesse (Waschen/Spülen, Färben etc.) bestimmt. Anschliessend wurde herausgearbeitet, an welchen Stellen in diesen Prozessen Nachhaltigkeit eine Rolle spielt oder spielen kann (Wasserverbrauch, Wärmebedarf etc.). Schliesslich wurde versucht, notwendige Kompetenzen zu bestimmen – differenziert nach Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz –, um nachhaltig handeln zu können. In einer anschliessenden Diskussion im Plenum wurden die Ergebnisse der Gruppenarbeit vorgestellt, gemeinsam diskutiert und Inhalte je Bereich priorisiert.

5 Zuordnung und Zusammenführung der Inhalte sowie Formulierung von Kompetenzzielen

Der letzte Schritt bestand darin, basierend auf den identifizierten relevanten inhaltlichen Aspekten (hier zu Nachhaltigkeit) in Bezug auf die zuvor identifizierten Arbeitsprozesse die bisher leeren Felder des Modells mit Kompetenzanforderungen zu füllen. In unserem Projekt nahmen wir die entstandenen Plakatwände pro Gruppe als Grundlage. Anschliessend wurden die Transkripte der interaktiven Kleingruppen ausgewertet und daraus Kompetenzanforderungen für Beschäftigte, insbesondere Auszubildende der Textilbranche, abgeleitet (s. Tab. 1).

Das Ergebnis ist eine ausdifferenzierte Sammlung (in diesem Fall nachhaltigkeitsrelevanter) Kompetenzanforderungen, die in Abb. 2 überblicksartig dargestellt ist. Dieser Schritt sollte im Idealfall von Weiterbildungsexpert*innen durchgeführt werden, da bei Fachexpert*innen (hier: der Textilindustrie) häufig ein anderes, eher praxisorientierteres Verständnis vorliegt, das häufig auch nicht alle Dimensionen einer Kompetenz umfasst.⁶ Während sich die detaillierte arbeitsbereichsbezogene Betrachtung fachlicher Bedarfe

6 So umfassen Kompetenzen nach Weinert (2001) neben dem Wissen und Können auch motivationale und soziale Aspekte. In der oben abgebildeten Tabelle sind die Kompetenzen hinsichtlich ihrer im Workshop vorgenommenen Priorisierung vorgeschlagwordet, die sich i.d.R. auf eine Dimension bezieht. Es empfiehlt sich darüber hinaus die Erstellung eines ergänzenden Begleitblattes, in der die Kompetenzen eine weiterführende Ausformulierung und Spezifizierung mit Blick auf die weiteren Dimensionen erhalten.

Ausschnitt	Kompetenzdimension	Kompetenzfacette ⁷
«TN2: Ne, das muss ja eben von vornherein den Azubis so mit erklärt werden, damit die nicht das Zeug einfach in irgendeinen Sack stecken, TN3: ja. TN2: Sondern gleich wissen, das ist kein Müll.»	Fachkompetenz	Fachgerechte Müllentsorgung / Recycling
«TN3: [...] Also dann ist es wichtig, dass die Leute ausgebildet sind, dass sie wissen, was sie tun, und was für Folgen das hat.»	Selbstkompetenz	Soziales Verantwortungsbewusstsein (Urteilskompetenz) / Handlungsbewusstsein / Zukunftsorientierung
«TN2: Hm wichtig ist halt auch, dass mehrere Abteilungen miteinander zusammenarbeiten.»	Selbstkompetenz	Transdisziplinarität / systemisches Denken
«TN3: Identifikation mit dem Unternehmen. Das ist wichtig, oder? Wäre wünschenswert, ja.»	Selbstkompetenz	Verantwortungsbewusstsein für Unternehmen und Kollegium
«TN3: Der Fehler, na wenn ich die Maschine richtig bediene, vermeid ich Fehler und Ausschuss.»	Fachkompetenz	Maschinenbedienung
«TN3: Das ist dann in die Richtung, wie kriege ich denn die die Eigenmotivation so weit hin, dass ich da ein Interesse entwickle oder wie kriege ich die also so ganz von alleine kommt es wahrscheinlich bei wenigen.	Selbstkompetenz	(Selbst-)Motivation
«TN3: [...] Wie kriege ich das hin, dass die Leute diesen sozialen Gedanken haben? Gegenseitige Verständnis und das gegenseitige weiterhelfen, damit ich auch das unternehmerische Denken ins Gewand [...]»	Selbstkompetenz	Empathiefähigkeit

Tab. 1: Herleitung der Kompetenzfacetten (Auszug)

⁷ Die Kompetenzfacetten wurden teils induktiv, teils unter Rückgriff auf bestehende Kompetenzmodelle (z. B. Vare et al. (2019)) identifiziert.

als Strukturierungs- und Reflexionsgrundlage durchaus bewährt hat, ergab sich für die Ebenen der Sozial- und Selbstkompetenz die Notwendigkeit ihrer arbeitsbereichsübergreifenden Aufarbeitung, da beispielsweise die Kommunikationskompetenz in allen bereichsspezifischen Arbeitsprozessen notwendig ist.⁸ Obgleich die hier ermittelten Kompetenzen auf den ersten Blick nicht als «typisch nachhaltigkeitsbezogen» zu erkennen sind, wurden sie doch vor dem Hintergrund ihrer überfachlichen Relevanz in Bezug auf die Herstellung von Nachhaltigkeitsorientierung in den einzelnen Arbeitsprozessen diskutiert und dienen übergeordnet dem Ziel «in Gemeinschaften sozial handlungsfähig zu sein und für das eigene Handeln Verantwortung zu übernehmen» (Kuhlmeier et al., 2024, S. 16).

Das beschriebene Vorgehen bezieht sich im Schwerpunkt auf die operative Ebene beruflichen Handelns, die insbesondere für Facharbeiter*innen und Auszubildende von besonderer Relevanz sind. Wie die Diskussionen im Rahmen des Workshops aber eindringlich gezeigt haben, sind organisationale wie auch individuelle (Weiterbildungs-)Wünsche nicht voraussetzungslos, sondern müssen vor dem Hintergrund bestehender organisationaler Strukturen, gewachsener Routinen und Prozesse bis hin zur Eingebundenheit in gesetzliche Normierungen ausgehandelt werden. Aus diesem Grund werden die identifizierten Kompetenzanforderungen im Modell gerahmt durch die betrieblich-organisatorischen und gesellschaftlich-politischen

Ebenen, die im Prozess einer partizipativen Weiterbildungsplanung berücksichtigt werden sollten (vergleiche dazu projektinterne Handreichung zur Anwendung des Kompetenzrasters, i.E.).

Auf der betrieblich-organisatorischen Ebene ist zudem Raum für die Formulierung von Kompetenzanforderungen und Bildungsbedarfen, deren Adressaten überwiegend Führungskräfte und Managementpersonal sind. Für das Beispiel Nachhaltigkeit thematisiert diese Ebene bspw. u.a. nachhaltige Geschäftsmodelle und Corporate Social Responsibility (CSR). Die gesellschaftlich-politische Ebene befasst sich in unserem Projektbeispiel mit Systemzusammenhängen der Nachhaltigkeit und gesetzlichen Vorgaben, die eine Beschäftigung mit Nachhaltigkeit verlangen. Ein Anknüpfungspunkt dafür können beispielsweise Spannungsverhältnisse zwischen Effizienz- und Wachstumszielen und der Verantwortung für gesellschaftliche und ökologische Belange sein (Fischer et al., 2021). Die bisherigen Kompetenzanforderungen sind dementsprechend eingebettet in den Rahmen, der durch Betriebe bzw. Organisationen sowie Gesellschaft und Politik gesteckt wird (s. Abb. 2).

8 Mit dem Kompetenzraster wurde allerdings in der Vergangenheit unterschiedlich gearbeitet: Casper et al. (2021, S. 183), Kastrup et al. (2021, S. 26) und Strotmann et al. (2023, 166) formulieren beispielsweise die Sozial- und Selbstkompetenz nicht für alle Arbeitsprozesse zusammengefasst, sondern jeweils einzeln. Casper et al. (2021, S. 183) formulieren zudem Lernziele aus der Perspektive der Auszubildenden (z. B. «Ich kann die 6-3-5-Methode anwenden, um kreative Ideen zu generieren»), während Casper et al. (2021, S. 183) mit Nominalstrukturen arbeiten (z. B. «Transparenz von Lieferketten und Produktionsbedingungen»).

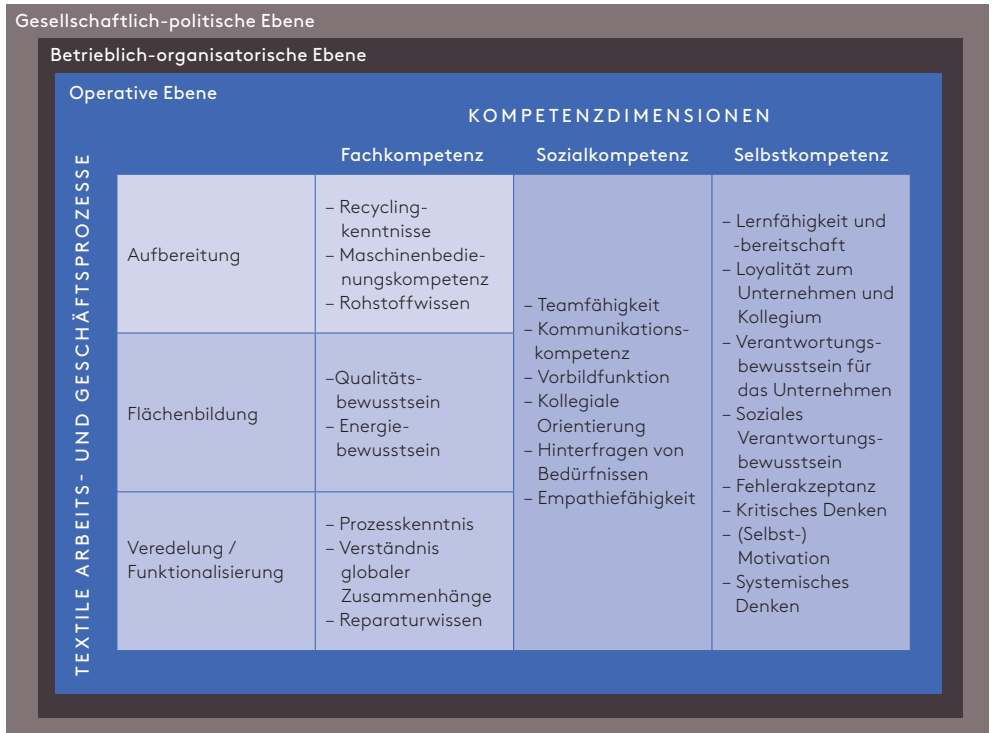


Abb. 2: Kompetenzraster unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen beruflichen Handelns im Projekt NIBTEX (eigene Darstellung in Anlehnung an Casper et al., 2021; Strotmann et al., 2023)

6 Potenziale und Grenzen

Die als Raster konzipierte Kompetenzsystematisierung gibt in unserem Fall einen Überblick über nachhaltigkeitsorientierte Kompetenzanforderungen in der Textilindustrie, die als Lernziele die inhaltliche Grundlage für die nachfolgende Bestimmung adäquater Weiterbildungsangebote und deren Umsetzung bilden. Insofern findet sie ihren praktischen Nutzen als Beispiel für ein einsetzbares Instrument der Bedarfsanalyse für die Weiterbildungsplanung. Gleichermassen zeichnet sich das Instrument durch sein Adaptionspotenzial in anderen Branchen und Unternehmen aus und kann in seiner Neuentstehung umfänglich oder auch nur in Teilen angewendet werden, bspw. dann, wenn es in einem Unternehmen nur um einen bestimmten zu entwickelnden Arbeitsbereich oder nur eine Kompetenzdimension geht. In der hier vorgelegten Version liefert es Hinweise auf genau diejenigen inhaltlichen Aspekte und Kompetenzen, die es aus Sicht aller Beteiligten (Führungskräfte, Beschäftigte,

ausbildendes Personal) für eine stärkere Nachhaltigkeitsorientierung im und für das Unternehmen zu entwickeln gilt. Es wird innerhalb des Projekts im nächsten Schritt u.a. zur Konzeptionierung eines Grundlagenmoduls zu Nachhaltigkeit in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung verwendet.

Um das Modell zielführend einsetzen zu können, bedarf es – bei allem Bewusstsein um die Notwendigkeit verfügbarer Ressourcen und Fachexpertise – entsprechender Methoden, um die Aushandlungsprozesse gezielt zu ermöglichen. Sie sollten einen wertfreien Raum für sich widersprechende Perspektiven, z.B. zwischen Zielgruppen und hinsichtlich ihrer Priorisierung, eröffnen. Nur so kommen Wünsche und Interessen auch wirklich zum Vorschein. Wir empfehlen einen Expert*innenworkshop unter professioneller pädagogischer Moderation, wie er im Rahmen des vorgestellten Projekts zum Einsatz kam. In diesem Rahmen formulierte Bedenken und wahrgenommene Hindernisse im Hinblick auf ein übergeordnetes Ziel (z.B. mehr Nachhaltigkeit im Unternehmen) wie bspw. fehlende Prozesse, Ressourcen oder Strukturen, können als Lernbedarfe reformuliert werden und als (neu zu erlangende) Kompetenzen in das Raster einfließen. Eine einseitige Betrachtung der betrieblich-strategischen Ebene birgt die Gefahr einer Verengung der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Mitarbeiter*innen. Die vorangehende Beschäftigung mit Arbeits- und Geschäftsprozessen als Grundlage hingegen hat das Potenzial, übergeordnete Themen wie z.B. Nachhaltigkeit für die tägliche betriebliche Praxis mit Blick auf je eigene Arbeitsbereiche reflektierbar zu machen. Darüber hinaus können damit verbundene Entwicklungs- und Optimierungspotenziale innerbetrieblicher Prozesse ausgehandelt werden.

Insgesamt liegt der Vorteil der Anwendung des Instruments in der konkreten systematischen Betrachtung einzelner Arbeitsbereiche und der darin etablierten Prozesse. Der durch den Diskurs entstehende Weiterbildungsbedarf entspricht aufgrund des aktiven Einbezugs aller relevanten Akteur*innen schliesslich sowohl betrieblichen wie auch individuellen Entwicklungswünschen und erhebt das Erfahrungswissen der Expert*innen ihrer eigenen Arbeit zum Ausgangspunkt einer partizipativen Weiterbildungsplanung.

FANNY HÖSEL, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, TU Chemnitz.
Kontakt: fanny.hoesel@phil.tu-chemnitz.de

JULIA HUFNAGL, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, TU Chemnitz.
Kontakt: julia.hufnagl@phil.tu-chemnitz.de

PROF. DR. ERIK HABERZETH, Inhaber der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung der TU Chemnitz. Kontakt: erik.haberzeth@phil.tu-chemnitz.de

Literatur

- Allespach, M. (2025):** Weiterbildungsplanung als Aushandlungsprozess. In: M. Allespach, B. Iingerlinger, J. Wienberg (Hrsg.). Handbuch betriebliche Weiterbildung. Frankfurt a.M. Bund-Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2024):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht.
- Casper, M., Kuhlmeier, W., Schütt-Sayed, S., & Vollmer, T. (2018):** Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in kaufmännischen Berufen – ein Ansatz der Theorie- und Modellbildung aus der Modellversuchsforschung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online (33), S. 1–29. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe33/casper_et_al_bwpat33.pdf
- Casper, M., Schütt-Sayed, S., & Vollmer, T. (2021):** Nachhaltigkeitsbezogene Gestaltungskompetenz in kaufmännischen Berufen des Handels. In: C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hrsg.). Berichte zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur (1. Auflage, S. 179–199). Verlag Barbara Budrich.
- Faulstich, P. (1998):** Strategien der betrieblichen Weiterbildung. München. Verlag Franz Vahlen.
- Fischer, A., Hantke, H., & Roth, J.-J. (2021):** Innovatives Lernen zwischen betrieblichen Anforderungen und nachhaltigen Herausforderungen. In: C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hrsg.). Berichte zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur (1. Auflage, S. 85–107). Verlag Barbara Budrich.
- Gieseke, W. (2008):** Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W., & Heuer, U. (2011):** Weiterbildungsentscheidungen und beigeordnete Bildung. In: R. Arnold & A. Pachner, A. (Hrsg.). Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler 2011, S. 107–127.
- Haberzeth, E., & Glaß, E. (2016):** Kompetenz 4.0. Partizipative Kompetenzanalysen als Perspektive. In: Journal für politische Bildung 3/2016: Arbeitswelt 4.0, S. 24–29.
- Hippel, A. von & Röbel, T. (2016):** Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 39, 1, S. 1–21.
- Käpplinger, B. (2016):** Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld.
- Kastrup, J., & Kuhlmeier, W. (2023):** Bestimmung und Beschreibung nachhaltigkeitsorientierter Kompetenzen in der Beruflichen Bildung. URL: <https://pa-bbne.de/media/2023/11/pabbne-bgm-kompetenzen-fuer-eine-bbne-leitfaden-isun-kastrup.pdf> (Stand 01.03.2025).
- Kastrup, J., Kuhlmeier, W., & Strotmann, C. (2021):** Entwicklung nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzen in der Ausbildung: Ein Strukturmodell für Lebensmittelhandwerk und -industrie. BWP(3), S. 24–27.
- Kuhlmeier, W., Pillmann-Wesche, R., Schütt-Sayed, S., & Vollmer, Thomas (2024):** Der Werkzeugkasten für einen nachhaltigkeitsorientierten Berufsschulunterricht. Hamburg 2024. URL: <https://cloud.klimaschutzstiftung-hamburg.de/index.php/s/p2BXKENEqoCdL3F>
- Mayring, P. (2022):** Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (13. Auflage). Beltz.
- Müller, C. (2023):** Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen im Garbage Can: Typenbildende Rekonstruktion in Klein- und Kleinstunternehmen. Bielefeld: wbv.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2022):** Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Sechste Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS6). URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publicationen/Downloads-Weiterbildung/weiterbildung-unternehmen-5215201209004.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Strotmann, C., Kastrup, J., Casper, M., Kuhlmeier, W., Nölle-Krug, M., & Kähler, A.-F. (2023):** Ein Modell zur Strukturierung und Beschreibung nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzen für Auszubildende in Lebensmittelhandwerk und -industrie. In (5193 KB). Barbara Budrich. URL: <https://doi.org/10.25974/FHMS-16824>
- Umbach, S., Haberzeth, E., Böving, H., & Glaß, E. (2020):** Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten. Bielefeld: wbv.
- Vare, P., Arro, G., Hamer, A. de, Del Gobbo, G., Vries, G. de, Farioli, F., Kadji-Beltran, C., Kangur, M., Mayer, M., Millican, R., Nijdam, C., Réti, M., & Zachariou, A. (2019):** Devising a Competence-Based Training Program for Educators of Sustainable Development: Lessons Learned. Sustainability, 11(7), 1890. <https://doi.org/10.3390/su11071890>
- Weinert, F.E. (2001):** Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 27f.

Ihr Beruf, Ihre Erfahrung, Ihre Zukunft

Berufsfachschullehrperson an
der PH Luzern werden!

Die Schweizer Berufsbildung lebt von Fachpersonen, die ihr Wissen und ihre Erfahrung weitergeben. Mit dem Diplomstudiengang Berufsfachschullehrer/-in Berufskunde im Hauptberuf an der Pädagogischen Hochschule Luzern gestalten Sie aktiv die Ausbildung der Fachkräfte von morgen mit.

Warum Berufsfachschullehrer/-in werden?

Die Berufsbildung ist ein zentrales Element der Schweizer Wirtschaft. Lehrpersonen an Berufsfachschulen spielen eine entscheidende Rolle dabei, junge Menschen auf ihren Beruf vorzubereiten und ihnen berufliche Handlungskompetenzen zu vermitteln. Mit einer fundierten Ausbildung in den Ausbildungsbereichen Fachdidaktik, Erziehungs- und Sozialwissenschaft und berufspraktischen Studien erhalten Sie das Rüstzeug für einen erfolgreichen Einstieg in diesen Beruf.

Ein Studium, das sich mit Ihrem Beruf vereinbaren lässt

Der Diplomstudiengang ist berufsbegleitend und erstreckt sich i.d.R. über vier Semester. Die Kombination aus Präsenzveranstaltungen, digitalen Lernformaten und berufspraktischen Studien ermöglicht



es Ihnen, Theorie und Praxis optimal zu verknüpfen. Sie lernen, zeitgemässe Lern- und Lehrmethoden anzuwenden, Unterricht professionell zu gestalten und Ihre Berufslernenden gezielt zu fördern.

Ihre Vorteile auf einen Blick:

- Berufsbegleitend studieren
- Flexibles, praxisnahes Lernen
- Eidgenössisch anerkanntes Diplom mit attraktiven Karriereperspektiven
- Didaktische und methodische Ausbildung, die Ihre Fachexpertise in der Lehre vertieft

Der Diplomstudiengang richtet sich an Personen mit einem Hochschulabschluss oder einer höheren Berufsbildung (Tertiärstufe A oder B) und betrieblicher Erfahrung (mind. 6 Monate bei 100%).

Starten Sie Ihre Zukunft in der Berufsbildung

Ort: PH Luzern
Dauer: 4 Semester (berufsbegleitend)
Start: Halbjährlich

Jetzt informieren und anmelden:
www.phlu.ch/bku-hb



Betriebliches Weiterbildungs- personal aus der Perspektive pädagogischer Berufsgruppenforschung. Eine empirische Analyse der Aufgabenspezifik

MARTIN SCHWARZ

Der Beitrag stellt zentrale Ergebnisse einer empirischen Analyse der Aufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals in Deutschland dar. Die Ergebnisse zeigen, dass deren Aufgaben vielfältig und komplex sind und sich von den Aufgaben in anderen pädagogischen Handlungsfeldern teilweise unterscheiden, d.h. eine Aufgabenspezifik vorliegt. Die Analyse führt zu einem Mehrebenenmodell, welches einerseits einen differenzierten Begriff der Aufgaben und Handlungsformen erlaubt und andererseits den Akteuren des Weiterbildungspersonals deren Reflexion ermöglicht. Das Mehrebenenmodell schliesst an das Modell der Reproduktionskontexte der Weiterbildung an und spezifiziert dieses für den Kontext Betrieb.

Einleitung und Problemexposition

Bei der betrieblichen Weiterbildung handelt es sich um ein Feld der pädagogischen Praxis in und von Organisationen des gesellschaftlichen Teilsystems der Wirtschaft, welches sich zwischen Bildungs-, Beschäftigungs- und Wirtschaftssystem aufspannt und dabei pädagogische, aber auch ökonomische, organisationale und personalpolitische Aspekte umfasst. Die betriebliche Weiterbildung befindet sich im Zugriff interdisziplinärer Diskurse, welche von der Erwachsenen-/Weiterbildung über die Berufs-/Wirtschaftspädagogik bis hin zur Personalwirtschaftslehre reichen und divergente Begründungszusammenhänge beinhalten (vgl. Schwarz, 2024). Dieses Handlungsfeld besitzt derzeit eine grosse Bedeutung: Nach dem Statistischen Bundesamt haben in 2020 77% der deutschen Betriebe Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualifizierung ihrer Beschäftigten angeboten. Bei Betrieben mit 1000 und mehr Beschäftigten lag der Anteil sogar bei 95% (vgl. Destatis; BMBF, 2024, S. 34). Im Adult Education Survey (AES) 2022 zeigt sich, dass in Deutschland dem Segment betriebliche Weiterbildung mit Abstand der grösste Anteil (77%) unter den Weiterbildungsaktivitäten insgesamt zufällt. Die individuell-berufsbezogene Weiterbildung ist rückläufig und kommt nur noch auf 7% (vgl. BMBF 2024, S. 21).¹ Das Handlungsfeld der betrieblichen Weiterbildung geriet nicht zuletzt durch bildungspolitische Postulate wie die Nationale Weiterbildungsstrategie (vgl. BMAS/BMBF, 2019, S. 2) in den Blick, in der das Ziel verfolgt wird, berufliche Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen

in Arbeit, Beruf und betrieblicher Organisation mehr als bisher zu stärken und die digitale Transformation wie auch die Chancengerechtigkeit in der Arbeitswelt zu fördern.

Dem betrieblichen Weiterbildungspersonal kommt somit im Rahmen von tiefgreifenden Wandlungsprozessen im Kontext des «pädagogisch organisierten Systems des Lebenslangen Lernens» (Nittel/Schütz/Tippelt, 2014, S. 20)² eine Schlüsselrolle für die gesellschaftliche, ökonomische und individuelle Entwicklung zu (vgl. Dewe/Schwarz, 2017, S. 14 f.; Kaufhold/Weyland, 2024, S. 51; Bohlinger et al., 2024, S. 11). Das betriebliche Bildungspersonal lässt sich in einem weiten Verständnis als jene Akteursgruppe verstehen, «[...] die mit Prozessen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung sowie mit der Kompetenzentwicklung von Beschäftigten in Unternehmen betraut [...] [sind M.S.] bzw. dazu einen organisatorischen Beitrag leisten» (Meyer, 2011, S. 1). Schrader und Martin gehen von etwa 700'000 erwerbstätigen Personen im Kontext der betrieblichen Weiterbildung aus (vgl. Schrader/Martin, 2016, S. 50; Autorengruppe Bildungsbe-

1 Im europäischen Raum werden unter Vocational Education and Training (VET) nicht nur berufsbezogene Lernprozesse, sondern auch organisationseitig veranlasste und betriebs- und wirtschaftsbezogene Lernprozesse (tituliert etwa als betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung etc. thematisiert.

2 «Pädagogisch organisiertes System des Lebenslangen Lernens»: Heuristik einer «stetigen Ausdehnung des Erziehungs- und Bildungswesens einerseits und einer wachsenden Pädagogisierung der biographischen Lebensphase andererseits» (Nittel et al., 2014, S. 21).

richterstattung, 2022, S. 251), in deren Zusammenhang sich Bezeichnungen wie Weiterbildner:innen, Personalentwickler:innen, Trainer:innen, Coach:in, Bildungsmanager:innen bis hin zu Anglizismen wie Learning Professional und People and Culture Developer finden (vgl. Schwarz, 2024). Nach der einschlägigen Literatur ist die Berufsgruppe des betrieblichen Weiterbildungspersonals durch eine hohe Diversität und Heterogenität bzgl. Qualifikation, Beschäftigungsverhältnis, Rollenverständnis und Aufgaben charakterisiert (vgl. Grollmann/Ulmer, 2020, S. 535; Kohl et al., 2021, S. 17–18; Kaufhold/Weyland, 2024, S. 54).

Hinsichtlich dieser Berufsgruppe muss analytisch differenziert werden zwischen den von aussen herangetragenen und mit Legitimation und Ressourcen ausgestatteten Aufgaben und dem konkreten Handlungsvollzug durch die Akteur:innen. Es stellt sich die Frage, welche Aufgaben und Handlungsformen das betriebliche Weiterbildungspersonal aufweist. Anders als zur betrieblichen Ausbildung, in der standardisierte (Mindest-)Qualifikationen hinsichtlich pädagogischer Eignung gemäss Ausbildereignungsverordnung (AEVO) bestehen, sind verpflichtende Qualifikationen zur Ausübung von betrieblicher Weiterbildung und damit korrespondierende Handlungsformen und Aufgaben nicht vorhanden (vgl. Meyer, 2011, S. 2; Müller, 2024, S. 61).

Mit dem Terminus *Aufgabenspezifität* wird thematisiert, was eine berufliche Tätigkeit von anderen beruflichen Tätigkeiten unterscheidet. Mögliche Kriterien bilden hier: Anlässe, Absichten und Wirkungen, institutioneller Kontext, *Mandat* als formeller Auftrag und *Lizenz* als Erlaubnis im Sinne eines Interventionsrechts sowie spezifische Methodik im planend-antizipierenden und unmittelbar-konkreten Handlungsvollzug.

Der Beitrag skizziert kursorisch den Stand der empirischen Forschung zu Aufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals, zeigt den theoretischen Bezugsrahmen sowie das methodische Vorgehen der eigenen Studie auf, stellt deren Ergebnisse komprimiert dar und schliesst mit einer Diskussion ab.

Stand der empirischen Forschung zu Aufgaben und Handlungsformen des betrieblichen Weiterbildungspersonals

Der Weiterbildungsforschung generell, aber insbesondere der Weiterbildungsforschung zum institutionellen Kontext Betrieb fehlt eine solide Datengrundlage zum betrieb-

SVEB (Hrsg.): Education Permanente EP 2025-1, Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, www.ep-web.ch



3 Das Projekt TAEPS (Teachers in Adult Education a Panel Study) stellt darauf ab, eine nachhaltige Datengrundlage zu den Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen und Kompetenzen des Personals im Gesamtbereich der Weiterbildung am Beispiel Deutschland zu liefern (www.taeps.de). Die Studie wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Kooperation mit dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) durchgeführt. Finanziert wird die Studie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

lichen Weiterbildungspersonal (vgl. Schrader/Martin, 2021, S.334)³. Trotz der grossen Bedeutung von betrieblicher Weiterbildung ist eine empirische Forschung zu den Aufgaben, den Formen des Handelns bis hin auch zum Wissen dieser Berufsgruppe nur rudimentär vorhanden (vgl. Käßlinger, 2016; Hippel, v./Röbel, 2016; Grollmann/Ulmer, 2020; Haberzeth/Käßlinger, 2024; Kaufhold/Weyland, 2024; Müller, 2024; Schwarz, 2024).

Was die Aufgaben angeht, konnte die Weiterbildungsforschung indes zeigen, dass Betriebe Weiterbildung zur organisationalen Reproduktion durch Veränderung von Personal und zur Bearbeitung von wechselnden Transformationsanforderungen nutzen (vgl. Harney, 1998, S.180; Kuper, 2000, S.254): Hier wird Weiterbildung qua Entscheidung «einverleibt» und nach Interessen von Betrieben/Unternehmen in Beauftragung – an das betriebliche Weiterbildungspersonal – überführt (vgl. Schrader, 2011). Es konnte gezeigt werden, dass Betriebe einen eigenen Reproduktionskontext von Weiterbildung darstellen, ohne im Feld pädagogischer Praxis die Aushandlung von ökonomischen Erfordernissen und pädagogischen Ansprüchen empirisch genauer zu erhellen. Die Programmforschung konnte hingegen herausarbeiten, dass das Programmplanungshandeln als das Ergebnis komplexer Prozesse der Aushandlung und Bedeutungszuschreibung innerhalb des jeweiligen institutionellen Kontextes und einer bestimmten Zeit gesehen werden kann (vgl. Fleige et al., 2019). Käßlinger konnte speziell für den Kontext Betrieb nachweisen, dass deutungsmächtige Akteure (bspw. Geschäftsführung, Werkleitung, Betriebsrat) Aushandlungs- und Bedeutungszuschreibungsprozesse massgeblich bestimmen (vgl. Käßlinger, 2016, S.155).

Der zweite Aspekt – der konkrete Handlungsvollzug – verweist auf die Art und Weise, wie Aufgaben umgesetzt werden. Es ist zu untersuchen, wie Akteur:innen als betriebliches Weiterbildungspersonal hierbei ihre Aufgaben benennen, begründen und legitimieren. In derartigen beruflichen Selbstbeschreibungen werden subjektive (Re-)Konstruktionen, Bedeutungszuschreibungen, Handlungsbegründungen und Zusammenhänge zwischen einerseits dem Auftrag inkl. organisationaler Handlungsanforderungen und andererseits dem unmittelbaren, konkreten Handlungsvollzug einer Analyse zugänglich gemacht. Derartige Repräsentationen liegen mittelbar in Erzählungen, Begründungen, Rechtfertigungen, Geschichten und Metaphern vor und werden in Form von narrativen Konstruktionen erkennbar.

Früheren Analysen pädagogischer Aufgaben und Handlungsformen einzelner Berufsgruppen lag die Annahme zugrunde, dass die gleichen Aufgaben bzw. Handlungsformen in den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern zu finden sind. Beispielsweise unterscheidet Giesecke fünf Grundformen pädagogischen Handelns, nämlich Unterrichten, Beraten, Informieren, Animieren und Arrangieren, in denen es jeweils um das Ermöglichen von Lernen

geht (vgl. Giesecke, 2015; auch Prange/Strobel-Eisele, 2006). Nittel et al. (vgl. Nittel et al., 2014) weisen in der PAELL-Studie zur vergleichenden pädagogischen Berufsgruppenforschung die Kernaktivitäten Begleiten, Unterrichten, Beraten, Organisieren und Sanktionieren aus. Gegenwärtig wird hingegen von verschiedenen Autor:innen z.B. mit einer Differenzformel operiert, d.h. es wird von einer Verschiedenheit der einzelnen Berufskulturen aufgrund kontextbezogener Besonderheiten ausgegangen. Während in der PAELL-Studie lediglich Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens (Erzieher*innen/Primärbereich, Lehrkräfte/Sekundarbereich I & II, Hochschuldozent*innen/Tertiärbereich, Dozent*innen/ ausserschulische Jugendbildung/Erwachsenenbildung) vergleichend in den Blick genommen wurden, wird in der hier vorgestellten Analyse spezifisch auf den wenig erforschten Kontext Betrieb als Handlungsfeld geblickt. Es stellt sich die Frage, ob sich die gleichen Kernaktivitäten wie in der PAELL-Studie finden oder ob andere bzw. zusätzliche Kernaktivitäten festzustellen sind.

Die Studie (vgl. Schwarz, 2024) versuchte vor allem die folgenden, von der Forschung bisher nicht thematisierten drei Fragestellungen zu klären:

- Beschäftigt sich das betriebliche Weiterbildungspersonal in den unterschiedlichen Betrieben mit den gleichen bzw. ähnlichen Aufgaben?
- Inwieweit sind die Aufgaben bzw. deren Bedeutung von spezifischen Betrieben abhängig, liegt also eine *Organisationsspezifität* vor?
- Inwieweit unterscheiden sich die Aufgaben von den Aufgaben in den anderen pädagogischen Handlungsfeldern, liegt also eine *Aufgabenspezifität* vor?

Zugrundeliegender theoretischer Rahmen bildet die pädagogische Berufsgruppenforschung (vgl. Nittel et al., 2014).

Methodisches Vorgehen

Bei der pädagogischen Berufsgruppenforschung dienen berufliche Selbstbeschreibungen der Abgrenzung gegenüber anderen Berufsgruppen und sind gleichzeitig ein Medium, um durch situative und fallbezogene Beschreibungen Dritten gegenüber den spezifischen Auftrag und die Erlaubnis ihres Berufs bzw. ihrer Aufgabe und Tätigkeit transparent zu machen. «Sie liefern Aussagen darüber, ‚was man tut‘, ‚wie man es tut‘ und welche beruflichen Qualifikationen hierfür benötigt werden. Gleichzeitig liefern sie im Medium der Argumentation eine Begründung dafür, ‚warum man etwas tut‘ und mit welchem Ziel dies geschieht. Berufliche Selbstbeschreibungen erzeugen und prägen Vorstellungen über die eigene Berufskultur» (Nittel/Dellori, 2014, S. 461). Durch die Analyse von Mustern, Ähnlichkeiten sowie Unterschieden in den beruflichen Selbstbeschreibungen des betrieblichen Weiterbildungspersonals kann das Ausmass der Aufgabenspezifität weiter geklärt werden.

Die Analyse erfolgt anhand von Experteninterviews (N=50) und Gruppendiskussionen (N=2) im Modus qualitativer Sozialforschung. Als Auswertungsmethode diente die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse. Die Experteninterviews dauerten im Durchschnitt 47 Minuten; die Gruppendiskussionen mit je 4 Teilnehmern 112 Minuten. Erhoben wurden die Daten in drei Wellen in den Jahren von 2018 bis 2020 bei 47 Organisationen aus 20 Branchen/Wirtschaftszweigen (vgl. ausführlich und detailliert Schwarz, 2024). Akteur:innen wurden zu potenziellen befragten Expert:innen, wenn sie Teil des Kontextes Betrieb/Unternehmen sind und sich selbst als betriebliches Weiterbildungspersonal deklarierten.

Das Sample ist heterogen bzgl. Alter (27–61 Jahre), Geschlecht (25 weibl. und 33 männl.) und Betriebsgrösse (6–385'000 Beschäftigte). Der Grossteil gehört der Mitarbeiter:innen-/Teamleiter:innenebene an, wobei auch Leiter:innen von Weiterbildungsabteilungen, Personalleiter:innen mit Weiterbildungsaufgaben und Geschäftsführer:innen enthalten sind. Der Expertenstatus ist an die Position im sozialen Kontext des Untersuchungsfeldes gebunden und nicht an offiziell-funktionale Qualifikationen oder fachlich-inhaltliche Domänen (etwa Betriebswirtschaftslehre, Pädagogik).

Auch wenn das forschungsmethodische Herangehen nicht der Grounded Theory Methodology verpflichtet ist und nicht in einem von der GTM geprägten Modus erfolgt, welcher Dokumente zur Kodierpraxis und zum Theoretical Sampling (Sättigung) beinhaltet, so orientierte man sich an einigen Forschungsmitteln der Grounded Theory (etwa Forschungswerkstätten zur kollegialen Validierung und intersubjektiven Überprüfung, Auswertung von Dokumenten in MaxQDA immer von zwei Kodierern, Memos als verfasste Analyseprotokolle) (vgl. ausführlich und detailliert Schwarz, 2024).

Ergebnisdarstellung: Vielfältige Aufgaben

Im Rahmen der empirischen Analyse eröffnet sich ein breiter Horizont, der von der beschriebenen Aufgabenstruktur des Handelns im Betrieb, der inneren Logik und Rationalität dieses Handelns über die Benennung von typischen Kernaktivitäten und der Betrachtung von vorhandenen Widersprüchen und Unwägbareitspotenzialen bis hin zur Bestimmung von möglichen Autonomiespielräumen im betrieblichen Kontext reicht. In verdichteter Form lässt sich feststellen (vgl. ausführlich und detailliert Schwarz, 2024):

- In unterschiedlichen Betrieben lassen sich gleiche bzw. ähnliche Aufgaben feststellen.
- Die Aufgaben unterliegen aber zugleich Aushandlungsprozessen, die von den einzelnen Organisationen und ihren institutionellen Bedingungen abhängig sind und die Ausgestaltung prägen (*Organisationsspezifität*).

- Es lässt sich ein kontextspezifischer Mechanismus erkennen, der das Erscheinungsbild der Handlungsformen und die Aushandlung bestimmen und der sich durch ein Zusammenspiel von Makro-, Meso- und Mikroebene auszeichnet (*Kontextspezifität*).
- Die Aufgaben unterscheiden sich teilweise von Aufgaben in anderen pädagogischen Handlungsfeldern, mit welchen sich andere empirische Studien beschäftigt haben (*Aufgabenspezifität*).

Das Ergebnis der empirischen Analyse ist ein Mehrebenenmodell (vgl. Abb. 1), welches die gesellschaftliche Ebene (Makro), die Organisationsebene inkl. ihrer institutionellen Umwelt (Meso) sowie die konkreten Aufgaben der handelnden Akteure (Mikro) beinhaltet. Es zeigt sich, dass ein Zugriff auf Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb nur über verschiedene Ebenen möglich ist und der Gegenstand somit auf der Grundlage eines Mehrebenenkonstrukts zu deuten ist.

Konkret weist die Datenanalyse acht Aufgaben auf, d.h. es gibt keine zwei bis drei dominanten Aufgaben, sondern eine breite Vielfalt ist zu erkennen. Die Aufgaben beinhalten keine Hierarchie.

Beraten/Begleiten

Die Aufgabe Beraten/Begleiten wurde am häufigsten in MaxQDA kodiert. Während das Begleiten mehr auf Gruppenkonstellationen und auf die Funktion eines Ansprechpartners und Unterstützers verweist, steht das Beraten in einer Bezugnahme auf das Individuum. Hierbei bestehen sowohl transitive (etwa Führungskräfte bzgl. Weiterbildungsthemen beraten) wie reflexive (etwa Supervision für Führungskräfte anleiten) Formate.

Transkriptbeispiel 27–75: «Ich berate und begleite Menschen bei uns im Unternehmen, die Fragen rund um ihre persönliche Entwicklung, ihre Arbeit (...), ihre Arbeitstätigkeiten. Genau und zu Fragen der Unternehmenskultur.»

Konzeptionieren/Kuratieren

Konzeptionieren/Kuratieren, mit nur marginalem Abstand zu Beraten/Begleiten am zweithäufigsten in MaxQDA kodiert, umfasst das Bestimmen von Zielen und das Planen von Themen. Inhalte werden hier seitens der Organisation unter dem Primat der Nützlichkeit gedeutet und unterliegen der Aushandlung.

Transkriptbeispiel 48–40: «Ja, das ist letztlich die breite offene Aufgabe, die Themen zu variieren, bei Bedarf auch Themen anbieten zu können, die wir noch nicht im Schulungskatalog haben. Wenn ich eine Anfrage bekomme, für einen Mitarbeiter, für ein Team wahrscheinlich, wo wir sagen, das ist kein Thema von der Stange, sondern wo wir einfach sagen, da ist eine Konzeption, eine Zusammenstellung verschiedener Themen erforderlich. Ja, Konzeption auch immer häufig in Zusammenarbeit dann mit externen Anbietern. (...) Das ist für mich auch dann Konzeption.»

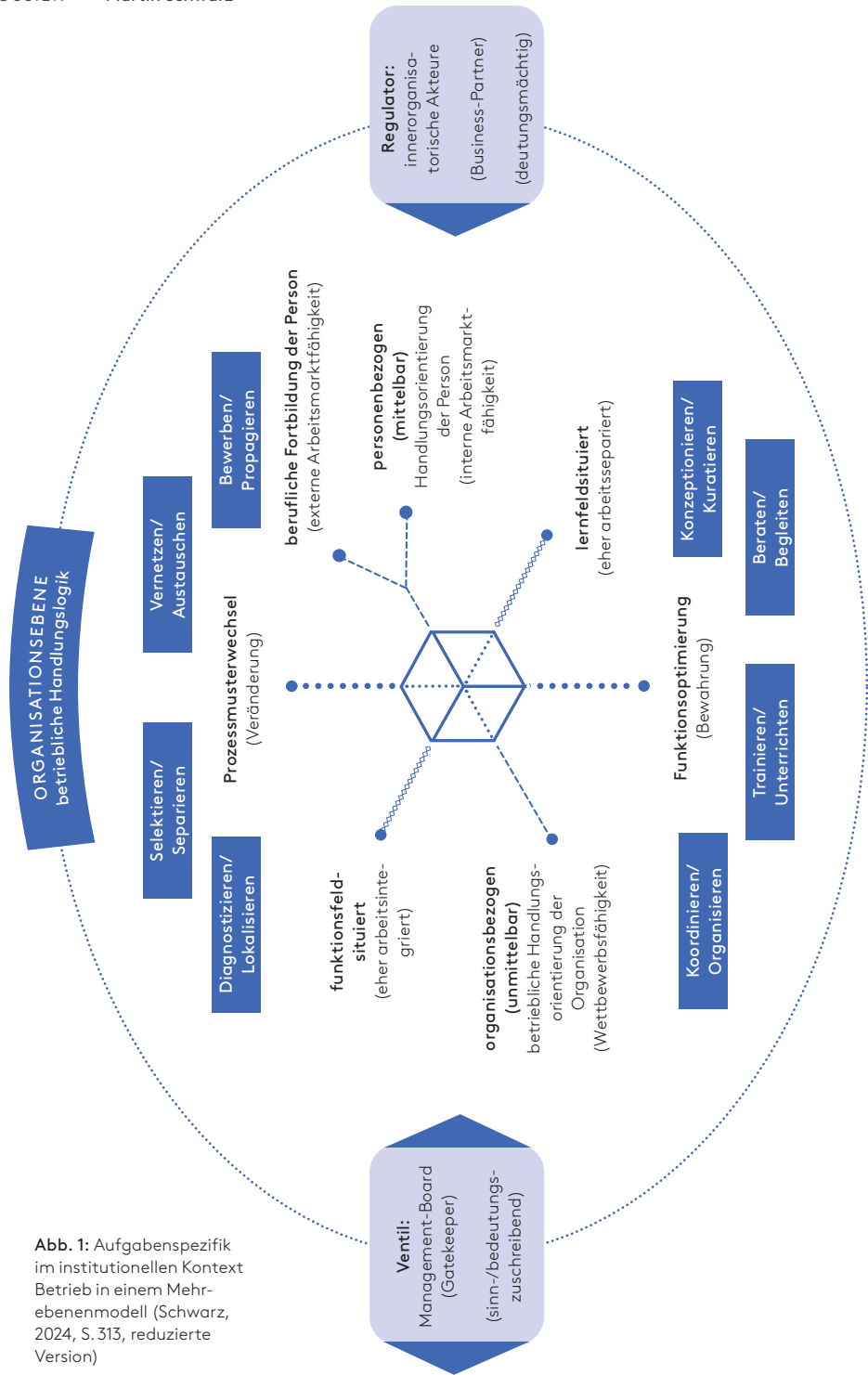


Abb. 1: Aufgabenspezifik im institutionellen Kontext Betrieb in einem Mehrebenenmodell (Schwarz, 2024, S. 313, reduzierte Version)

Diagnostizieren/Lokalisieren

Von den quantitativen Nennungen her stellt Diagnostizieren/Lokalisieren die dritthäufigste Kategorie in MaxQDA dar. Bei dieser Aufgabe geht es um die Ermittlung aktueller und zukünftiger Weiterbildungsbedarfe, um eine für den Betrieb sinnvolle Programmplanung zu arrangieren.

Transkriptbeispiel 6–51: «Für uns ist es aber massgeblich, heisst wirklich gezielt den aktuellen Bildungsbedarf zu erheben, aber auch den zukünftigen Bildungsbedarf zu erheben. Das heisst, sich auch ganz klar vom Weiterbildungsangebot her an den Strategien auszurichten. Und auch so, (...) muss es eine Bildungsbedarfsanalyse eben auch immer mit einem strategischen Fokus geben, also, dass man auch da ins Gespräch geht oder beziehungsweise analysiert, wohin wollen sich auch die jeweiligen Bereiche entwickeln. Und das dann gezielt mit Weiterbildungsmassnahmen zu unterstützen.»

Koordinieren/Organisieren

Koordinieren/Organisieren stellt nach den Nennungen in MaxQDA die viert-häufigste Kategorie dar. Die Aufgabe umfasst die plan- und ordnungsgemässe Gestaltung (technisch/sozial) von Programmen, das Arrangieren von Situationen, Räumen und Kontexten sowie deren Verwaltung in Vor- und Nachbereitung.

Transkriptbeispiel 6–37 und 53: «Bei uns hat die Weiterbildungsabteilung eine Rolle, das heisst, sobald in einem Fachbereich ein Weiterbildungsbedarf entsteht, also eine Inhouse-Schulung gemacht werden muss, dann kann es sein, dass die Weiterbildung dann aktiv wird und daran beteiligt wird. Es kann aber auch sein, dass die Weiterbildung dann nur den organisatorischen Part übernimmt, das heisst (...), Räume bucht, Teilnehmer einbucht und mehr eigentlich nicht. Und was die Weiterbildungsabteilung natürlich auch immer macht, ist den Weiterbildungskatalog regelmässig zu überarbeiten.»

Selektieren/Separieren

Die Aufgabe stellt nach den Nennungen in MaxQDA die quantitativ fünfhäufigste Kategorie dar. Über das Selektieren/Separieren wird der Ein-/Ausschluss, d.h. die Teilhabemöglichkeit an betrieblicher Weiterbildung gesteuert. Weiterbildung stellt für Betriebe kein allgemeines Gut mit universellem Wert dar, sondern über die Aufgabe wird geregelt, wer wie oft unter Berücksichtigung vorhandener Ressourcen an betrieblicher Weiterbildung partizipiert.

Transkriptbeispiel 3–55: «Und wenn man dann sieht, oh, den müsste man jetzt irgendwo hinschicken und so was und dass er, es richtig passt für das Französisch, dann frag ich ihn, wie wär's: Acht Tage Nizza, du gibst deine fünf Tage Urlaub und der Rest ist L., (...) Die waren dann in Nizza acht Tage, haben das Drumrum, haben fünf Tage Urlaub dafür, wir müssen ja auch

dann gucken, wir können nicht alles und solche Sachen, meine ich. Die sehen schon, dass es geht und wie schon gesagt, bei uns ist das individuell, nicht jeder geht nach Nizza (lacht).»

Bewerben/Propagieren

Von den quantitativen Nennungen stellt Bewerben/Propagieren die sechshäufigste Kategorie in MaxQDA dar. Bei der Aufgabe geht es darum, auf eine positive Bedeutungszuschreibung von Weiterbildung hinzuarbeiten und deutungsmächtige Akteure (etwa Geschäftsführung, Vorstand) von der Sinnhaftigkeit von betrieblicher Weiterbildung zu überzeugen.

Transkriptbeispiel 14–65 und 81: «Wir gehen relativ aggressiv auch nach aussen. Wir versuchen relativ viel Einfluss in kurzer Zeit zu bekommen. Und ich brauche Leute, die da mitgehen wollen. Und wir sind hier so anerkannt, dass es quasi ein Selbstläufer ist. Wir müssen das Programm, (...) wir bewerben das Programm, aber wir müssten es nicht bewerben. (...) Da kommt dann der Vorschlag, der Aufschlag meistens von uns. Wir initiieren das. Ich werbe dafür quasi für meine Idee, für meine Umsetzung beim Vorstand.»

Trainieren/Unterrichten

Trainieren/Unterrichten bezieht sich auf durchgeführte Trainings/Seminare bzw. einen Kurs/Lehrgang/Workshop für Beschäftigte. Kennzeichnend für diese Aufgabe sind das Vorhandensein eines Wissens- und Einsichtsgefälles (Asymmetrie) sowie Vermittlungs- und Aneignungsprozesse (Angebot und Nutzung). Die Aufgabe ist nach den Nennungen in MaxQDA die siebthäufigste Kategorie.

Transkriptbeispiel 2–187: «Aber das kann, wenn es zum Beispiel ein Kommunikationsseminar ist (...) zum Thema wertschätzend kommunizieren, kann es sein, dass der MS und E Referent, der dieses Thema begleitet, durchaus mit der Trainerin so eine Co-Trainer-Rolle übernimmt.»

Vernetzen/Austauschen

Das Vernetzen/Austauschen bildet von den quantitativen Nennungen die achthäufigste Kategorie in MaxQDA. Bei der Aufgabe geht es um den Aufbau und das Nutzen von betriebsinternen und externen Netzwerken.

Transkriptbeispiel 6–23: «Parallel schauen, was es sonst so am Markt gibt, was es für Trends gibt. Wir besuchen auch jetzt einige Messen, um uns auch ein bisschen zu vernetzen. Und den Vernetzungsgedanken wollen wir auch weitertreiben und uns auch mit Unternehmen aus der Region S. vernetzen, die vielleicht auch schon einmal vor einer ähnlichen oder gleichen Problematik oder vor einem gleichen Thema standen. (...) genau, da haben wir so ein bisschen zum Ziel, dass wir dann auch voneinander lernen oder auch von den Erfahrungen anderer Unternehmen lernen können.»

Einheit und Differenz: Aufgabenspezifität

Die PAELL-Studie (vgl. Nittel et al., 2014) erstreckt sich auf eine Vielzahl von pädagogischen Berufsgruppen bzw. Bildungskontexten, nämlich auf Erzieher:innen/Primärbereich, Lehrkräfte/Sekundarbereich I und II, Hochschuldozent:innen/Tertiärbereich und Dozent:innen/auserschulische Jugendbildung/Erwachsenenbildung. Die Autoren der PAELL-Studie weisen Unterrichten, Organisieren, Beraten, Begleiten und Sanktionieren als gemeinsame Aufgaben aus. Die Ergebnisse der eigenen Studie legen nahe, dass gewisse Aufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals bestehen, die mit den von den Autoren der PAELL-Studie identifizierten Aufgaben in anderen Bildungskontexten vergleichbar sind – es sind Trainieren/Unterrichten, Koordinieren/Organisieren und Beraten/Begleiten (Beraten und Begleiten werden in der eigenen Studie zusammen aufgeführt).

Eine *Aufgabenspezifität* zeigt sich in Form des Fehlens der Kernaktivität Sanktionieren und anhand der zusätzlichen Kernaktivitäten Bewerben/Propagieren, Vernetzen/Austauschen sowie Selektieren/Separieren, Diagnostizieren/Lokalisieren. Diese Aufgaben ergeben sich aufgrund der institutionellen Umwelt des Wirtschaftssystems – für betriebliche Weiterbildung ist ihre Stellung im Betrieb nicht selbstverständlich gegeben, sie muss entsprechend der ökonomischen Nutzenmaxime im Sinne von rentabel/nichtrentabel «ihren Nutzen über die Bildungswirkung hinaus begründen» (Röbel, 2017, S. 4; vgl. Dörner, 2017, S. 167). Auch in einer Studie zur frühpädagogischen Berufstätigkeit wurden spezifische pädagogische Aufgaben aufgrund kontextbezogener Besonderheiten ermittelt (vgl. Göddeke et al., 2017, S. 211–235).

Aushandlung und Bedeutungszuschreibung durch Betriebe: Organisationsspezifität

Manche Aufgaben (etwa Konzeptionieren/Kuratieren, Trainieren/Unterrichten, Beraten/Begleiten, Koordinieren/Organisieren) stellen mehr auf die Bewältigung von Problemen auf der Mikroebene ab, andere Aufgaben wie Bewerben/Propagieren, Vernetzen/Austauschen beziehen sich stärker auf die Organisationsebene. Die Ergebnisse zeigen, dass der Aspekt der Legitimations- und Ressourcenbeschaffung für betriebliche Weiterbildung zentral ist. Für das betriebliche Weiterbildungspersonal bedeutet dies, dass immer wieder positive Entscheidungen im Sinne der betrieblichen Weiterbildung vorzubereiten, herbeizuführen oder auch fortzuführen sind, um Legitimation und Akzeptanz zu erreichen und Ressourcen zu sichern (vgl. Käßlinger, 2016).

Auch wenn sich das Sanktionieren (vgl. Nittel et al., 2014) nicht explizit im Aufgabentableau finden lässt, so lassen sich Relationen erkennen. Durch Selektion/Separation werden Investitionen in Weiterbildung ökonomisch rationalisiert und über diese Aufgabe wird eine finanzielle Ressourcenschonung handlungsleitend. Hierin liegt als Sanktions-, Durchsetzungs- und

Machtmittel eine eigene und organisationsspezifische Lizenz von betrieblicher Weiterbildung (vgl. Kipper, 2014).

Bedeutsam ist, dass die Aufgaben und Handlungsformen *organisationsspezifischen* Aushandlungsprozessen zur Ausgestaltung unterliegen und nicht universell bestehen. Infolgedessen genießt betriebliche Weiterbildung keine Kontinuität, sie unterliegt sich abwechselnden Bewegungen, die auch mit konjunkturellen Zyklen korrespondieren. *Organisationsspezifität* bedeutet, dass Betriebe Weiterbildung vor dem Hintergrund einer eigenen, innerorganisational definierten Zweckrationalität thematisieren. Demnach kommen Sie etwaigen, von aussen an sie herangetragenen Forderungen aus bildungspolitischen und wissenschaftlichen Bereichen so weit nach, wie es ihr institutioneller Kontext zulässt. Hierbei zeigt sich zudem eine *Kontextspezifität* in Form eines Mechanismus, der sich durch ein Zusammenspiel von Umwelt- (Makro), Organisations- (Meso) und Handlungsebene (Mikro) auszeichnet und die Aushandlung und Bedeutungszuschreibung bestimmt (vgl. ausführlich und detailliert Schwarz, 2024).

Diskussion: Ertrag und Limitierung

Die Aufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals unterscheiden sich von den Aufgaben der Berufsgruppen in originär pädagogischen Institutionen (*Aufgabenspezifität*). Betriebliche Weiterbildung wird von Betrieben «eingelehrt» und ist durch ökonomisch fundierte Rahmenbedingungen geprägt, welche Ressourcen und Legitimation für Handlungsformen bereithalten und polyvalente Anforderungen und konkret zu bewältigende Aufgaben an das betriebliche Weiterbildungspersonal herantragen.

Hinsichtlich der Umsetzung der Aufgaben schafft der institutionelle Kontext Betrieb für das betriebliche Weiterbildungspersonal *Mandat* als formeller Auftrag und *Lizenz* als Erlaubnis im Sinne eines Interventionsrechts als Basis einer Legitimationsgrundlage für die Planung, Gestaltung, Entwicklung und Realisierung von Weiterbildung. Dies ist das Ergebnis *organisationsspezifischer* Prozesse der Aushandlung und Bedeutungszuschreibung beteiligter Akteur:innen.

Für das betriebliche Weiterbildungspersonal ergeben sich Reflexionsfragen, die sich etwa auf den Aufgabenvollzug, das berufliche Selbstverständnis, notwendige Qualifikationen und die Professionalisierung erstrecken: Inwiefern kann Weiterbildung unter dem Primat finanzieller Ressourcenschonung sinnvoll umgesetzt werden? Inwiefern können organisationsspezifisch gewährte Freiheitsgrade ausgestaltet werden? Inwiefern kann das betriebliche Weiterbildungspersonal polyvalente Anforderungen ausbalancieren und an seiner Professionalität arbeiten?

Es zeigt sich, dass betriebliche Weiterbildung erst durch ihre Einbettung auf einer Organisationsebene, die von einer spezifischen Umweltebene um-

mantelt ist, ihr besonderes und spezifisches Erscheinungsbild im Kontext einer Handlungsebene mit einer eigenen *Aufgabenspezifik* für das betriebliche Weiterbildungspersonal erhält.

Limitierend ist herauszustellen, dass aufgrund der methodischen Anlage der Studie nur eingeschränkt Aussagen über den Handlungsvollzug bzw. die Handlungsformen möglich sind. Des Weiteren ist von Unterschieden in der Intensität und Häufigkeit der Aufgaben auszugehen, die auch mit Bedeutungszuschreibungen und gewährten Freiheitsgraden auf der Organisationsebene, aber auch etwa Branchenzugehörigkeit und Organisationsgrösse korrespondieren.

MARTIN SCHWARZ, Dr. habil., Akademischer Oberrat am Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik.
Kontakt: martin.schwarz@kit.edu

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022):** Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Media.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019):** Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS), [online] https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/nationale-weiterbildungsstrategie/nationale-weiterbildungsstrategie_node.html [10.01.2025].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2024):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [10.01.2025].
- Bohlinger, Sandra; Krause, Ina; Dienel, Juliane; Kresse, Luisa; Niethammer, Manuela (Hrsg.) (2024):** Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: wbv Media.
- Dewe, Bernd; Schwarz, Martin (Hrsg.) (2017):** Beruf – Betrieb – Organisation. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dörner, Olaf (2017):** Zur konstituierenden Vereinbarkeit von Weiterbildung in Organisationen. Weiterbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Bedeutungen. In: Dewe, Bernd; Schwarz, Martin (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, 2., aktualisierte Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.165-177.
- Fleige, Marion; Giesecke, Wiltrud; Hippel, Aiga von; Käßpflinger, Bernd; Robak, Steffi (2019):** Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Giesecke, Hermann (2015):** Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, 12. überarbeitete Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Göddecke, Lorette; Schmidt, Thilo; Smidt, Wilfried (2017):** Kindheitspädagog(inn)en = Erzieher(innen)?! Tätigkeitsprofile im Vergleich. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten Kammermeyer, Gisela; Roux Susanna; Züchner, Ivo (Hrsg.): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S.211–235.
- Grollmann, Philipp; Ulmer, Philipp (2020):** Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikationen. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung, 3. Auflage, Wiesbaden: VS Springer, S.533–545.
- Haberzeth, Erik; Käßpflinger, Bernd (2024):** Licht und Schatten – Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse aus dem Adult Education Survey. BWP 3/2024, S.54–56.
- Harney, Klaus (1998):** Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel (Weiter lernen).
- Hippel, Aiga von; Röbel, Tina (2016):** Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: ZfW 39 (1), S. 61–81. DOI: 10.1007/s40955-016-0053-1.
- Käßpflinger, Bernd (2016):** Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Kaufhold, Marisa; Weyland, Ulrike (2024):** Zur Relevanz von betrieblichem Bildungspersonal im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit. In: Kaufhold, Marisa; Weyland, Ulrike; Stratmann, Eva-Luzia; Höke, Stephanie (Hrsg.): Betriebliches Bildungspersonal als Promotor betrieblicher Bildungsprozesse. Wiesbaden: wbv Publikation, S.51–83.
- Kipper, Jenny (2014):** Die lernende Organisation? Personalentwicklung und Qualitätsmanagement – pädagogische Wissensformen und Technologien in Grossunternehmen. Berlin. epubil.
- Kohl, Michael; Diettrich, Andreas; Fasshauer, Uwe (Hrsg.) (2021):** «Neue Normalität» betriebliches Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal. Bonn.
- Kuper, Harm (2000):** Weiterbildung im sozialen System Betrieb. Zugl.: Freie Univ. Berlin, Diss. (1999). Frankfurt am Main: Peter Lang (Studien zur Erwachsenenbildung 17).
- Meyer, Rita (2011):** Bestimmt unbestimmt. Qualifikation und Professionalität des Personals in der Berufsbildung. Denk-doch-mal.de, (3), S.1–5.
- Müller, Christian (2024):** Das betriebliche Weiterbildungspersonal inkognito – Identifikation, Handlungsfelder und Weiterbildungsbedarfe in Klein- und Kleinstunternehmen. In: Bohlinger, Sandra; Krause, Ina; Dienel, Juliane; Kresse, Luisa; Niethammer, Manuela (Hrsg.): Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: wbv Media, S.61–72.

Nittel, Dieter; Dellori, Claudia (2014): Die Soziale Welt der Erwachsenenbildner: Der Blick der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung auf die Grenzen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Schwarz, Martin; Ferchhoff, Wilfried; Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 457–499.

Nittel, Dieter; Schütz, Julia; Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Prange, Klaus; Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Röbel, Tina (2017): Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Grossunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift 40, S. 25–39, [online] <https://www.die-bonn.de/zfw/12017/roebel.pdf> [10.01.2025].

Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).

Schrader, Josef; Martin, Andreas (2021): Weiterbildungsanbieter in Deutschland: Befunde aus dem DIE-Weiterbildungskataster. In: ZfW 44(3), S. 333–360. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00198-z> [10.01.2025].

Schwarz, Martin (2024): Pädagogik im Betrieb. Deklamatorische Theorie und ambivalente Praxis. Theoretische und empirische Rekonstruktion der kontextbezogenen Aufgabenspezifika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Edition Forschung).

Seyda, Susanne; Köhne-Finster, Sabine; Orange, Fritz; Schleiermacher, Thomas (2024): IW-Weiterbildungserhebung 2023: Investitionsvolumen auf Höchststand, IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, ISSN 1864-810X, Institut der deutschen Wirtschaft (IW). Köln, Vol. 51, Iss. 2, pp. 3–23, <https://doi.org/10.2373/1864-810X.24-02-01>

Statistisches Bundesamt (2022): Pressemitteilung Nr. 349 vom 17. August 2022, https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/08/PD22_349_215.html?utm_source=chatgpt.com. [10.01.2025].

PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE

*Berufs-
begleitender
Studiengang.
Jetzt anmelden!*

MAS Adult & Professional Education

Werden Sie Expert*in für ein neues Lernverständnis in der Erwachsenenbildung – gestalten Sie innovative und wirksame Lernumgebungen für nachhaltiges Lernen.

www.phlu.ch



PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE

*Jetzt
anmelden!*

CAS Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung

Lernen Sie Instrumente der Qualitätssicherung kennen und setzen Sie sich mit Prinzipien von Bildungsevaluation und Qualitätsentwicklung auseinander.

www.phlu.ch



Effektivität von Weiterbildungen verbessern: Neue Ansätze des Lerntransfers

NATHALIE DELOBBE UND ERWAN BELLARD

Der Transfer von Gelerntem in den Arbeitskontext ist ein zentrales Element, um sicherzustellen, dass eine Organisation von ihren Investitionen in die Weiterbildung profitiert. Während die positiven Effekte von Weiterbildungen auf die organisationale Leistung anerkannt sind, bleibt die Korrelation zwischen dem in der Weiterbildung Gelernten und der Verbesserung der individuellen Arbeitsleistung bescheiden. Dieses Paradoxon macht deutlich, dass wir unsere Methoden zur Definition, Optimierung und Bewertung des Lerntransfers überdenken sollten. Auf der Grundlage der neueren wissenschaftlichen Literatur wurden Überlegungen in vier Richtungen ausgemacht, die den Übergang von einem anwendungsorientierten und deterministischen Transferverständnis mit dem Fokus auf die Organisationsziele zu einem adaptiven und konstruktivistischen Ansatz markieren, bei dem die Person zum Motor des Prozesses wird.

Studien im Bereich des strategischen Personalmanagements zeigen, dass Organisationen, die mehr in die Weiterbildung und Entwicklung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter investieren, d.h. in Praktiken, die ihr Humankapital stärken, auch die besten Leistungsindikatoren aufweisen. Aus der Metaanalyse der verfügbaren wissenschaftlichen Arbeiten geht hervor, dass die Korrelation zwischen den Weiterbildungsanstrengungen und den Indikatoren der Organisationsleistung, auch Organisational Performance genannt, im Durchschnitt zwischen 0,20 und 0,25 liegt (Tharenou et al., 2007; Garavan et al., 2021). Demzufolge ermöglichen Investitionen in die Weiterbildung die Entwicklung von Kompetenzen, die eine höhere Wertschöpfung und einen nachhaltigen Wettbewerbsvorteil generieren.

Um diesen «Return on Education Investment» zu gewährleisten, wurde sowohl in der Forschung als auch in der Praxis der Fokus auf das Thema Lerntransfer gerichtet. Seit den Arbeiten von Kirkpatrick (1959) ist allgemein anerkannt, dass die Wirkung einer Weiterbildungsmaßnahme nicht nur in Bezug auf die Zufriedenheit der teilnehmenden Personen und die erworbenen Kompetenzen zu verstehen ist, sondern auch an den bei der Rückkehr an den Arbeitsplatz beobachteten Verhaltensänderungen und umgesetzten Kompetenzen gemessen werden muss. Der Lerntransfer gilt als unerlässlich, um die Wirksamkeit der Weiterbildung auf die angestrebten Leistungsindikatoren der Organisation zu gewährleisten und das Kosten-Nutzen-Verhältnis zu optimieren.

Daher befassen sich immer mehr Forschungsarbeiten mit der Ermittlung der Faktoren in Zusammenhang mit dem Profil der Lernenden, dem Instruktionsdesign der Weiterbildung und dem organisationalen Kontext, durch die die Mobilisierung des Gelernten im Arbeitskontext erleichtert wird (vgl. Metaanalyse von Blume et al., 2010). Dadurch konnten innovative Ansätze und Instrumente zur Bewertung von Weiterbildungen entwickelt werden, die den Fokus nicht nur auf den Effekt, sondern auch auf die Prädiktoren in Zusammenhang mit dem Lerntransfer richten. Als Beispiel sei hier das Beurteilungsschema 2.0 von Lauzier et al. (2016) genannt, bei dem fünf Variablen untersucht werden, die als die wesentlichsten Prädiktoren für den Lerntransfer bekannt sind. Das umfassendste und erfolgreichste Instrument in dieser Hinsicht ist das Learning Transfer System Inventory (Bates et al., 2012). Darin werden 16 als Katalysatoren oder Hindernisse für den Lerntransfer geltende Faktoren aufgeführt. Das Ergebnis dieser Arbeiten floss auch in konkrete Interventionsstrategien ein, mit dem Ziel, die Lern- und Transferbedingungen zu optimieren, z.B. indem das Selbstwirksamkeitsgefühl der Lernenden gestärkt wird: Die Lernenden werden bei der Entwicklung von Strategien zur Überwindung von Transferhindernissen bestärkt, Fehler werden als Lernquellen genutzt oder Vorgesetzte in ihrer Rolle als Transferbegleitende unterstützt.

Doch trotz des zunehmenden theoretischen und praktischen Wissens bleibt die Übertragung des Gelernten auf den Arbeitsplatz ein wiederkehrendes Problem. Anhand der Metaanalyse der zu diesem Thema durchgeführten Forschung wird davon ausgegangen, dass die Korrelation zwischen dem am Ende der Weiterbildung beurteilten Lernerfolg und dem einige Wochen nach der Weiterbildung gemessenen Lerntransfer zwischen 0,11 und 0,24 schwankt (Alliger et al., 1997; Blume et al., 2010). Mit anderen Worten: Nur ein kleiner Teil dessen, was in der Weiterbildung gelernt wird, findet tatsächlich im Arbeitsverhalten Niederschlag und trägt zur Verbesserung der Arbeitsleistung bei. Der Spruch, wonach nur 10 % dessen, was in der Weiterbildung gelernt wird, auch tatsächlich am Arbeitsplatz umgesetzt wird, scheint also gar nicht so realitätsfern zu sein. Überraschenderweise sind diese Korrelationen geringer als jene, welche in den oben genannten Studien zum strategischen Personalmanagement ermittelt wurden. Diesen Daten zufolge wären die Weiterbildungseffekte also eher auf organisationaler als auf individueller Ebene spürbar.

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2025-1,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Dieses «Weiterbildungsparadoxon», wie Ford et al. (2018) es genannt haben, zwingt uns, die bisherige Auffassung und Bewertung des Lerntransfers nach der Weiterbildung und die Bandbreite der Erklärungsfaktoren zu überdenken. Die meisten Arbeiten zum Transfer stützen sich nämlich auf eine im Wesentlichen anwendungsbezogene Sichtweise und definieren Transfer als die effektive (Generalisierung) und kontinuierliche (Aufrechterhaltung) Nutzung der in der Weiterbildung entwickelten Kompetenzen durch die Lernenden bei ihrer Rückkehr an den Arbeitsplatz (Blume et al., 2019; Ford et al., 2018; Schoeb et al., 2021). Neue Trends in der wissenschaftlichen Literatur könnten jedoch unsere Vorstellungen vom Lerntransferprozess und den Weiterbildungseffekten von Grund auf verändern. Die Überlegungen dazu gehen in vier Richtungen, die wir in diesem Artikel zusammenfassen: 1. Erweiterung der Transferindikatoren: Die Weiterbildung zielt auf ein breiteres Spektrum an Kompetenzen und Effekten ab als nur auf den Erwerb und die Reproduktion spezifischer Fähigkeiten und Verhaltensweisen; 2. Aufhebung der Grenzen zwischen Lernen und Transfer: Lernen und Lerntransfer sind zwei untrennbare Prozesse, die in einer dynamischen Beziehung zueinander stehen; 3. Individuelle Lernwege und Transferpfade: Die Vorteile und Effekte einer Weiterbildung sind von Person zu Person unterschiedlich und hängen von den jeweiligen Zielen und Bedürfnissen ab; 4. Der Transfer erfolgt in einer Beziehung zur Organisation: Die Weiterbildung ist Teil der Arbeitsbeziehung zwischen Arbeitgeber und beschäftigter Person und kann zu deren Festigung beitragen.

Insgesamt markieren diese neueren Betrachtungen den Übergang von einem deterministischen Verständnis, bei dem die Ziele der Organisation und

die Faktoren zur Optimierung der Effektivität der Weiterbildung im Vordergrund stehen, zu einem Ansatz, bei dem die Person als Motor des Transferprozesses betrachtet wird. Dabei wird der Transfer als adaptiver Prozess gesehen, der «eine Reihe von Entscheidungen beinhaltet, die Praktikantinnen und Praktikanten treffen, um die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in ihrem beruflichen Kontext zu verwerfen, zu erhalten, anzuwenden oder anzupassen» (Baldwin et al., 2017, S. 24). Auf die praktischen Aspekte dieser Betrachtungsweise in Bezug auf die Bewertung von Weiterbildungen wird ebenfalls eingegangen.

1 Erweiterung der Transferindikatoren

Beim anwendungsorientierten Transferverständnis leiten sich die Kriterien, die zur Messung des Transfers herangezogen werden, aus den mit der Weiterbildung angestrebten Kompetenzerwerbszielen¹ ab, die von Auftraggeberseite und durch das Weiterbildungskonzept festgelegt wurden. Die Messung des Transfers ist umso einfacher, je relativ zielgerichteter diese Kompetenzen sind, d.h. je mehr sie auf vordefinierte und spezifische Verhaltensroutinen ausgelegt sind, die die Lernenden im Zuge der Weiterbildung erwerben und in der Arbeitssituation reproduzieren sollen (Blume et al., 2010). Es scheint, dass die wirksamsten Weiterbildungen also auf operative Lernziele ausgerichtet sind, die direkt für die Durchführung der Aktivitäten der Organisation nützlich sind und einen Transfer auf Arbeitssituationen ermöglichen, die der Weiterbildungssituation nahe sind (ein solcher Transfer wird auch als *proximal* bezeichnet). Angesichts solcher Effizienzkriterien ist die Versuchung gross, nicht mehr in Weiterbildungen zu investieren, die umfassendere Ziele der Persönlichkeitsentwicklung verfolgen und offenere Räume zum Experimentieren und Lernen bieten.

In einer sich rasch verändernden Arbeitswelt hat die Weiterbildung jedoch auch die Aufgabe, die Beschäftigten auf nicht klar definierte und wenig vorhersehbare Tätigkeiten vorzubereiten und darauf, mit Unwägbarkeiten und neuen, komplexen Situationen umzugehen. Vielfach geht es um die Entwicklung sogenannter Offenheitskompetenzen (z.B. soziale Fertigkeiten,

Kreativität), basierend auf einem Grundverständnis und allgemeinen Grundsätzen, die jede Person auf ihre Weise entsprechend ihren spezifischen Bedürfnissen anpassen und umsetzen kann. Zur Benennung dieser Form des eher anpassungsorientierten und weitreichenderen Transferverständnisses wurden Begriffe wie «kreativer Transfer» (Rousel, 2011) oder «adaptive Expertise» (Cheung et al., 2022) vorgeschlagen. Hier wird der Transfer zunächst an der Fähigkeit gemessen, die Lernergebnisse zu mobilisieren, um

1 Lernergebnisse (oder «Learning Outcomes»), anhand derer mithilfe von Spezifikations Tabellen die konkreten Indikatoren festgelegt werden sollen, die zur Bewertung der Weiterbildungseffekte herangezogen werden sollen.

kreative Lösungen für neuartige, unstrukturierte Probleme zu finden, was die Anpassung an neue und sich verändernde berufliche Situationen erleichtert. Bei diesem Ansatz löst die Weiterbildung einen reflexiven, autonomen beruflichen Entwicklungsprozess aus, der sich auch noch Jahre nach der Weiterbildung fortsetzen kann (Yelon et al. 2013) und dessen Effekte sich in der Entwicklung neuer Kompetenzen niederschlagen, die für jede Person individuell sind und nicht durch die Ausbildungsziele vorgegeben werden.

Bei diesem adaptiven Transferverständnis geht es darum, die bei der Bewertung von Weiterbildungseffekten in einem Arbeitskontext berücksichtigten Kriterien auszuweiten, da diese Offenheitskompetenzen per Definition nicht auf vorab festgelegte und für alle Menschen identische Indikatoren reduziert und damit bewertet werden können (Ford et al., 2018).

2 Aufhebung der Grenzen zwischen Lernen und Transfer

Beim klassischen Ansatz wird der Transfer als Prozess verstanden, der nach der Weiterbildung stattfindet, wobei letztere als Massnahme betrachtet wird, die in einem eingegrenzten Zeitraum ausserhalb der Arbeitssituation stattfindet (das klassische Seminar oder Praktikum). Zur Bewertung der Weiterbildungseffekte stützen sich die Forschungsarbeiten so weit wie möglich auf Längsschnittstudien, mit dem Ziel, die Auswirkungen der Weiterbildung auf das Arbeitsverhalten zu beurteilen. Dafür wird idealerweise eine Baseline vor der Weiterbildung, eine Messung des Gelernten gleich nach der Weiterbildung und eine Transfermessung einige Wochen nach der Weiterbildung durchgeführt.²

Bildungsfachleute verweisen allerdings schon seit Langem auf die Notwendigkeit, die Weiterbildung enger an die Arbeitsausübung zu koppeln. Dass Lernen in einem formalen Rahmen und von der Arbeit getrennt stattfindet, ist eine einschränkende Sichtweise, zumal es heute gang und gäbe ist, dass Menschen jederzeit und überall lernen können und dass der Grossteil des Lernens ausserhalb des formalen Bildungsrahmens stattfindet (Billett, 2001; Poell, 2017). Infolgedessen und dank der technologischen Möglichkeiten haben sich Weiterbildungen massiv in Richtung hybrider Formate entwickelt, bei denen persönliche Lernzeiten, selbstgesteuertes Distance Learning und erfahrungsbasiertes Lernen am Arbeitsplatz sich abwechseln.

In Anlehnung an diesen Trend entwickelten Blume et al. (2017) ein – allerdings empirisch noch wenig erprobtes – theoretisches Modell, bei dem Lernen und Transfer als zwei Prozesse betrachtet werden, die in einer gemeinsamen Dynamik miteinander verwoben sind. Diese Dynamik besteht im Kern aus iterativen Zyklen, in denen Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen³ erworben und in der Praxis erprobt werden und

2 Der Transfer wird in den Forschungsarbeiten im Durchschnitt 14 bis 15 Wochen nach der Weiterbildung gemessen (Blume et al., 2010; Schoeb et al., 2021).

3 Diese werden in der englischsprachigen Literatur unter dem Akronym KSAs für Knowledge, Skills, and Abilities zusammengefasst.

eingübte Kompetenzen basierend auf Feedback und den Ergebnissen dieser Versuche korrigiert werden. Transferversuche und ihre Effekte auf die Arbeitsleistung sind nicht nur Folgen des Lernens, sondern beeinflussen auch rückwirkend den Lernprozess, zu dem sie untrennbar gehören.

Zur Erfassung dieser spiralförmigen Lern- und Transfereffekte sind Methoden wie Lerntagebücher, die eine kontinuierliche Selbsteinschätzung durch die Lernenden fördern, oder ein wiederholter Blick auf die Wirkungssindikatoren während des gesamten Lernprozesses besser geeignet, wenn auch komplexer. Damit wird nicht nur den Auftraggebern eine Beurteilung der Weiterbildungseffekte ermöglicht, sondern die Personen in Weiterbildung erhalten für ihren Lernprozess nützliches Feedback.

3 Individualisierte Lernwege und Transferpfade

Beim deterministischen Transferansatz wurden die Faktoren im Zusammenhang mit der lernenden Person, der Weiterbildungsmaßnahme und dem Arbeitsumfeld, die zur Verdeutlichung und Optimierung des Transfers durch geeignete Interventionen beitragen, ausführlich untersucht. Zu den aussagekräftigsten Faktoren bzw. Prädiktoren gehören die motivationalen Variablen, die den Willen der Person, zu lernen und das Gelernte dann auch zu nutzen, erfassen (Chung et al., 2022; Colquitt et al., 2000). Sind beispielsweise die Erfolgserwartung und der subjektive Stellenwert der Weiterbildung bei den Lernenden hoch, sind Lernerfolg und Lerntransfer wahrscheinlicher. Das Gefühl der Selbstwirksamkeit vor und nach der Weiterbildung, d.h. der Glaube an die eigene Fähigkeit, bestimmte Ergebnisse zu erreichen, spielt eine wichtige Rolle für das Lernen und den Transfer.

Einige Autorinnen und Autoren haben dazu aufgerufen, noch weiter zu gehen und mehr auf die Agentivität (das heisst, die Fähigkeit, als Agent aktiv zu handeln) der Lernenden und auf ihre tragende Rolle im Lern- und Transferprozess einzugehen (Baldwin et al., 2017; Poell, 2017). Diese Sichtweise impliziert den Übergang von einem deterministischen zu einem konstruktivistischen Ansatz: Es geht darum, zu verstehen, wie jede lernende Person einen sinnvollen Nutzen aus der absolvierten Weiterbildung zieht und nach diesem interpretativen Prozess die erworbenen Lerninhalte zur Weiterentwicklung und Veränderung ihrer beruflichen Praxis bis zu mehreren Jahren nach der Weiterbildung mobilisiert (Yelon et al., 2013). Die Bezeichnungen «Lernwege» (Poell, 2017) und «Transferpfade» (Huang et al., 2017) dienen zur Beschreibung, wie sich jeder Mensch all seine Erfahrungen formellen und informellen Lernens aneignet und sie in eine kohärente und für ihn sinnvolle Entwicklungsstrategie integriert, und zwar nicht nur, um die Leistungserwartungen des Arbeitgebers zu erfüllen, sondern auch, um seine eigene Beschäftigungsfähigkeit langfristig zu sichern und sich eine nachhaltige Karriere aufzubauen.

Bei dieser Betrachtungsweise liegt der Schwerpunkt auf dem evolutiven und dynamischen Charakter der Motivation, die nicht mehr als statischer Prädiktor für den Transfer betrachtet wird, sondern als eine im Laufe der Lern- und Transfererfahrungen schwankende Variable – wobei diese mehr oder weniger erfolgreichen Erfahrungen wiederum von den proaktiven Strategien der Lernenden geprägt werden (Huang et al., 2017; Poell, 2017). So entstehen im Laufe der Zeit Lernwege und Transferpfade, die von einer Person zur anderen variieren können.

Da der Akt des Transfers in erster Linie der Kontrolle der einzelnen Person unterliegt, die entscheidet, welchen Nutzen sie aus der absolvierten Weiterbildung zieht, ist es von Vorteil, wenn die Bewertung der Weiterbildungseffekte in eine individuelle Begleitung integriert wird, die die Ziele der Person berücksichtigt. Methoden wie qualitative Interviews narrativer Art oder Follow-up- und Co-Development-Gruppen ermöglichen sowohl eine Bewertung der Weiterbildungseffekte als auch die Stärkung der Agentivität der Lernenden und der Entwicklung ihrer beruflichen Praktiken über längere Zeiträume (Yelon et al., 2013).

4 Der Transfer erfolgt in einer Beziehung zur Organisation

Die vierte Richtung, in die die Überlegungen gehen, bezieht sich schliesslich auf die Kontextualisierung des Transferprozesses im grösseren Rahmen der Beziehung zwischen der lernenden Person und der Organisation, in der sie arbeitet. Unter den Faktoren in Zusammenhang mit dem Organisationsumfeld wurde bereits umfassend dokumentiert, wie sich die Unterstützung durch die Organisation und die unmittelbar vorgesetzte Person auf die Umsetzung des Gelernten am Arbeitsplatz auswirkt. Es wird auch immer deutlicher, dass die Lernmotivation bei Lernenden, die ein hohes Mass an Engagement für ihre Organisation an den Tag legen, erhöht ist (Chung et al., 2022).

In Anlehnung an die Austauschtheorie wurde der Lerntransfer in der Fachliteratur mehrfach als eine Form der Reziprozität in einem Beschäftigungsverhältnis neu interpretiert (vgl. Delobbe, 2022). Die Weiterbildung wird dann als ein Geschenk oder eine Gunst betrachtet, mit der der Arbeitgeber seinen Beschäftigten seine Dankbarkeit ausdrückt, was bei diesen eine moralische Verpflichtung zur Gegenleistung auslöst. Die Unterstützung vonseiten der Organisation, insbesondere durch die unmittelbar vorgesetzte Person, trägt nicht nur zu einem höheren Lerntransfer und zu einer besseren Erfüllung der Aufgaben bei. Sie kann auch als ein Zeichen der Anerkennung verstanden werden und eine motivationale Dynamik auslösen, weil man den Wunsch hat, etwas zurückzugeben, wenn man etwas erhalten hat (Tian et al., 2016). Neben der Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz kann sich dieses gegenseitige Geben und Nehmen auch in Form etlicher Verhaltens-

weisen im Ermessen der Beschäftigten ausdrücken: Altruismus, zusätzliche Leistungen, Förderung der Organisation, Loyalität, anpassungsfähiges und innovatives Verhalten, was letztendlich zu einer geringeren Personalfuktuation führt. Insbesondere das bereits als Erklärungsfaktor für die Lernmotivation bekannte Engagement der Lernenden für ihre Organisation, kann als ein Nebeneffekt der Weiterbildung betrachtet werden (Chung et al., 2022).

Die Art der Unterstützung durch die Organisation kann daher einen Einfluss auf die Wirkung der Weiterbildung haben. Eine auf vertragliche Verpflichtungen beschränkte Weiterbildungsförderung, die im Wesentlichen materieller Art ist und der Produktivität des Arbeitgebers dient, hat einen geringeren und auf die geforderte Aufgabe beschränkten Transfer zur Folge. Umgekehrt gilt: Wenn die Unterstützung der Weiterbildung ein Zeichen der affektiven Anerkennung, eine Form der uneigennützigen Belohnung ist und der Arbeitnehmerin oder dem Arbeitnehmer Entwicklungsperspektiven eröffnet, erzeugt dies wiederum ein Gefühl der Schuldigkeit, steigert die Transfermotivation und mehr noch die Motivation, sich in der Organisation zu engagieren und zu deren Entwicklung beizutragen (Delobbe, 2022).

So betrachtet, lassen sich die Weiterbildungseffekte nicht nur an der Umsetzung der erworbenen Kompetenzen messen, sondern können sich auch in mehr Engagement und Mobilisierung, innovativen Verhaltensweisen, Loyalität und Altruismus äussern. Somit wirkt sich die Weiterbildung auch auf das reibungslose Funktionieren und die umfassendere Leistung von Organisationen aus.

Fazit: Eine neue Herangehensweise zur Messung und Optimierung von Weiterbildungseffekten

Für Bildungsfachleute bedeuten diese vier Überlegungen eine grundlegende Änderung der Sichtweise, wie in der folgenden Tabelle zusammengefasst. Die lernende Person wandelt sich von der Empfängerin der Weiterbildung, die die vom Arbeitgeber erwarteten Kompetenzen und Verhaltensweisen umzusetzen hat, zur Gestalterin ihrer beruflichen Entwicklung – von persönlichen Zielen geleitet und mit einem Handlungsspielraum bei der Wahl der Aktivitäten und Kompetenzen, die zu deren Umsetzung mobilisiert werden. Dadurch, dass sie auch im Bewertungsprozess als Partner angesehen wird, kann der Nutzen der Weiterbildung maximiert werden. Diese Sichtweise hat handfeste Auswirkungen auf die Bewertung der Weiterbildung.

Es ist zunächst wichtig, das Spektrum der zu bewertenden Lerneffekte zu erweitern, um die zu enge Auffassung des Lerntransfers zu überwinden. Der organisationale Nutzen der Weiterbildung lässt sich nicht nur durch die Umsetzung der KSAs (Knowledge, Skills, and Abilities) erklären, die durch die vordefinierten Ziele der Weiterbildung angestrebt werden. Da die Weiterbildung einen Raum für Veränderung und Erkundung eröffnet, kann sich

	Anwendungsorientierter Ansatz	Adaptiver Ansatz	Praktische Implikationen
Sichtweise	Determinismus: Ausrichtung auf die Organisationsziele und Transferprädiktoren.	Agentivität: Ausrichtung auf die lernende Person als aktive Gestalterin ihres Lernens und Transfers.	Die lernende Person als Partnerin bei der Bewertung. Individualisierung der Bewertung.
Gegenstand	Durch die Lernziele vorgegebene Kompetenzen.	Adaptive Offenheitskompetenzen, die über vordefinierte Fähigkeiten hinausgehen.	Entwicklungspfade unter Einbeziehung persönlicher Ziele.
Zeitraum	Der Transfer erfolgt innerhalb eines bestimmten Zeitraums nach der Weiterbildung.	Fließender Übergang zwischen Weiterbildung, informellem Lernen und Arbeit.	Wiederkehrende Bewertung im Verlauf des Lern-/ Transferprozesses, über einen längeren Zeitraum.
Kontext	Generalisierung der Kompetenzen auf alle Situationen, auf die die Weiterbildung abzielt.	Individualisierung der Lernwege, je nach Kontext und spezifischen Bedürfnissen der Lernenden.	Je nach Kontext variierende Weiterbildungseffekte, auch in anderen Beschäftigungsverhältnissen und ausserhalb der Arbeit.

Tab. 1: Übersicht des anwendungsorientierten und adaptiven Transferkonzepts und praktische Implikationen (eigene Darstellung)

das Gelernte in einer Vielzahl von Handlungs- oder Verständnisschemata niederschlagen und in eine Dynamik der beruflichen Entwicklung einfließen, die für jede Person individuell ist und je nach Kontext und Karriereweg variiert. Die Weiterbildung kann sich auch anders als rein durch Lerneffekte auswirken und dazu beitragen, das Engagement der Beschäftigten und den Aufbau eines dauerhaften und für beide Seiten vorteilhaften Beschäftigungsverhältnisses auf breiterer Basis zu festigen.

Was schliesslich die zeitliche Dimension betrifft, so wird in diesem Artikel gefordert, die Bewertung als wiederkehrenden und vollwertigen Bestandteil der Lern- und Transferdynamik zu integrieren, dessen Effekte sich über einen längeren Zeitraum entfalten und entwickeln können. Bewertungspraktiken, die ein Vorher und ein Nachher vergleichen, reichen daher nicht aus, um die zwischenmenschlichen Veränderungen und die positiven oder negativen Folgen der Transferversuche zu erfassen. Das von Nielsen und Sheperd (2022) vorgeschlagene ITTEM-Modell (Integrated Training Transfer and Effectiveness Model) zur Bewertung der Effekte von Weiterbildungen zur Verbesserung der psychischen Gesundheit am Arbeitsplatz ist ein gutes Beispiel für diese neue Sichtweise, da es ein breites Spektrum an Wirksamkeitsindikatoren und eine langfristige Beobachtung vorsieht.

NATHALIE DELOBBE ist Professorin an der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften der Universität Genf.
Kontakt: Nathalie.Delobbe@unige.ch

ERWAN BELLARD ist Lehrbeauftragter an der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften der Universität Genf. Kontakt: Erwan.Bellard@unige.ch

Literatur

- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W. Jr., Traver, H., & Shotland, A. (1997): A meta-analysis of the relations among training criteria. In: *Personnel Psychology*, 50(2), 341–358.
- Baldwin, T. T., Ford, J. K., & Blume, B. D. (2017): The state of transfer of training research: Moving toward more consumer-centric inquiry. In: *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 17–28.
- Bates, R., Holton, E. F., & Hatala, J. (2012): A revised learning transfer system inventory: factorial replication and validation. In: *Human Resource Development International*, 15, 549–569.
- Billett, S. (2001): *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Crows Nest, New South Wales, Australia: Allen & Unwin.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010): Transfer of training: A meta-analytic review. In: *Journal of Management*, 36, 1065–1105.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Surface, E. A., & Olenick, J. (2019): A dynamic model of training transfer. In: *Human Resource Management Review*, 29(2), 270–283.
- Cheung, J. J. H., & Kulasegaram, K. M. (2022): Beyond the tensions within transfer theories: Implications for adaptive expertise in the health professions. In: *Advances in Health Sciences Education*, 27(5), 1293–1315.
- Chung, S., Zhan, Y., Noe, R. A., & Jiang, K. (2022): Is it time to update and expand training motivation theory? A meta-analytic review of training motivation research in the 21st century. In: *Journal of Applied Psychology*, 107(7), 1150–1179.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000): Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. In: *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678–707.
- Delobbe, N. (2022): Au-delà de la formation-investissement: Comprendre la formation dans les organisations à travers le prisme de l'échange social. Dans: O. Collard-Bovy, F. de Viron et A. Jézégou (Eds.). *Adultes et formation: penser et agir autrement*. (pp. 143–168). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018): Transfer of training: The known and the unknown. In: *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201–225.
- Garavan, T., McCarthy, A., Lai, Y., Murphy, K., Sheehan, M., & Carbery, R. (2021): Training and organizational performance: A meta-analysis of temporal, institutional, and organizational context moderators. In: *Human Resource Management Journal*, 31(1), 93–119.
- Huang, J. L., Ford, J. K., & Ryan, A. M. (2017): Ignored no more: within-person variability enables better understanding of training transfer. In: *Personnel Psychology*, 70, 557–596.
- Kirkpatrick, D. L. (1959): Techniques for Evaluation Training Programs. In: *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 21–26.
- Lauzier, M., Annabi, D., Mercier, G., & Des Rochers, D. (2016): Mieux prédire le transfert des apprentissages: Mesurer ce qui compte vraiment! Dans: M. Lauzier & D. Denis (Eds.), *Accroître le transfert des apprentissages: Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (pp. 341–372). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Nielsen, K., & Shepherd, R. (2022): Understanding the outcomes of training to improve employee mental health: A novel framework for training transfer and effectiveness evaluation. In: *Work & Stress*, 36:4, 377–391.
- Poell, R. F. (2017): Time to 'flip' the training transfer tradition: Employees create learning paths strategically. In: *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 9–15.
- Roussel, J. (2011): Le transfert des apprentissages en milieu organisationnel: réflexions, perspectives et nouvelle taxonomie. Dans: *Travail et Apprentissages*, 8, 11–29.
- Schoeb, G., Lafrenière-Carrier, B., Lauzier, M., Courcy, F. (2021): Measuring transfer of training: Review and implications for future research. In: *Canadian Journal Administrative Sciences*, 38: 17–28.
- Tharenou, P., Saks, A., & Moore, C. (2007): A review and critique of research on training and organizational-level outcomes. In: *Human Resource Management Review*, 17(3), 251–273.
- Tian, A. W., Cordery, J., & Gamble, J. (2016): Returning the favor: Positive employee responses to supervisor and peer support for training transfer. In: *International Journal of Training and Development*, 20, 1–16.
- Yelon, S. L., Ford, J. K., & Golden, S. (2013): Transfer over time: Stories about transfer years after training. In: *Performance Improvement Quarterly*, 25(4), 43–66.

Praxis

Der Transfer des Gelernten in den Arbeitskontext ist ein zentrales Element, um sicherzustellen, dass eine Organisation von ihren Investitionen in die Weiterbildung profitiert.

Lebenslanges Lernen für alle? Wie meritokratische, vergeschlechtlichte und kulturalisierte Diskurse das Fehlen von Weiterbildung im Tieflohnsektor rechtfertigen

NATHALIE AMSTUTZ UND LEA KÜNG

Personen, die im Tieflohnsektor tätig sind bzw. an Arbeitsplätzen ohne formale Qualifikationsanforderungen (AofQ) arbeiten, nehmen seltener an Weiterbildung teil als gutqualifizierte Personen. Weshalb ist dies der Fall, obwohl die Schweiz in Weiterbildungsgesetz und weiteren Bildungsprogrammatiken die Förderung des lebenslangen Lernens festschreibt? Aus einem Forschungsprojekt¹ ergeben sich mindestens zwei Erklärungsansätze: Lebenslanges Lernen wird weitgehend als individuelle Verantwortung gerahmt, auch für

Personen mit geringen finanziellen und zeitlichen Ressourcen. Zum Anderen zeigt sich, dass in Betrieben mehrere Diskurse das Fehlen von Weiterbildung und Personalentwicklung von Personen in AofQ legitimieren und dies kaum als betriebliche Aufgabe wahrgenommen wird.

1 Dieser Text ist eine gekürzte und überarbeitete Fassung des Artikels, der 2022 in der Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management mit Thomas Geisen, Benedikt Hassler und Lea Widmer erschienen ist (vgl. Amstutz et al., 2022).

1 Einleitung

Dem aktuellen Personalmangel im Schweizer Arbeitsmarkt soll mit dem Konzept des lebenslangen Lernens begegnet werden, u.a. mit einer Intensivierung der Qualifikations- und Bildungsanstrengungen bei Geringqualifizierten (Schweizer Bundesrat, 2021). Auch das Schweizer Weiterbildungsgesetz (WeBig) positioniert die Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens (Art. 1). Dabei soll die Chancengleichheit, etwa die Gleichstellung der Geschlechter und die «Integration von Ausländerinnen und Ausländern», verbessert sowie die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen in der Erwerbsarbeit berücksichtigt werden (Art. 8). Trotz bisheriger und geplanter Massnahmen (SBFI, 2019) hat sich die ungleiche Weiterbildungsteilnahme zwischen gut- und geringqualifizierten Personen verschärft. Geringqualifizierte haben eine um 44 % geringere Wahrscheinlichkeit an Weiterbildungen teilzunehmen gegenüber Personen mit einer über die Schulpflicht hinausgehenden Ausbildung (SKBF, 2018, S. 287). 36,3 % der im Tieflohnsektor Beschäftigten verfügen über keinen formalen Berufsabschluss (BFS, 2024b). Die OECD empfiehlt der Schweiz, für eine nachhaltige Entwicklung der Ökonomie die Weiterbildung von Personen im Tieflohnsektor zu verbessern (OECD, 2021, S. 233). 10,5 % der Arbeitnehmenden in der Schweiz sind in einer Tieflohnstelle beschäftigt, davon sind zwei Drittel Frauen (insg. 16 % der erwerbstätigen Frauen gegenüber 8,7 % der Männer; BFS, 2024a). Personen ohne Schweizer Pass machen 53 % der Beschäftigten in Tieflohnstellen aus (BFS, 2024b).

In diesem Beitrag gehen wir dem Widerspruch zwischen Forderungen nach lebenslangem Lernen und der geringen Weiterbildungsteilnahme von Beschäftigten an Arbeitsplätzen ohne formale Qualifikationsanforderungen (AofQ)² nach. Ausgehend von den Ergebnissen zweier Forschungsprojekte³ fragen wir, wie Betriebe das weitgehende Fehlen von Weiterbildungsteilnahme und -angeboten⁴ in AofQ erklären und rationalisieren.

2 Theoretische Verortung

2.1 Lebenslanges Lernen als Dispositiv

Lebenslanges Lernen ist seit den 1990er Jahren eine wichtige Maxime der Bildungspolitik in Europa, mit der die För-

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2025-1,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



- 2 Wir greifen auf Daten zum Tieflohnsektor sowie Geringqualifizierten zurück, da Daten zu AofQ in der Schweiz nicht systematisch erhoben werden. Die Tätigkeiten in AofQ können meist nach kurzer, tätigkeitsbezogener Einarbeitung ausgeübt werden, weshalb sie niedrige Zugangsbarrieren aufweisen (Hassler et al., 2019).
- 3 Ein Subprojekt (2015–2017) unternahm kleinere Betriebsfallstudien in sechs Betrieben aus der verarbeitenden Industrie. Das zweite, vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF finanzierte Forschungsprojekt (2019–2022) untersuchte acht Grossunternehmen aus dem Dienstleistungssektor.
- 4 Wir verstehen Weiterbildung gemäss BFS als «institutionalisierte, bewusste und von einem Bildungsanbieter geplante Bildung ausserhalb des formalen Bildungssystems» (BFS, 2018b: S. 6).

derung der Erwachsenenbildung sowie die sogenannte Bildungsexpansion gerahmt wurde (Baethge/Baethge-Kinsky, 2004). Seit geraumer gilt lebenslanges Lernen als «bildungspolitische Leitidee» (Europäische Kommission, 2010), um Dringlichkeiten im Kontext der Transformation der Arbeit zu bewältigen. Niels Spilker (2013) hat lebenslanges Lernen aus machtheoretischer Sicht als Dispositiv analysiert, das die Verantwortung des kontinuierlichen Lernens bzw. der eigenen Arbeitsmarktfähigkeit an die Individuen delegiert. Als Dispositiv bezeichnet Foucault (1978: 199f.) ein weites Netz bestehend aus Gesetzen, Diskursen, Institutionen oder administrativen Massnahmen, das eine machtvolle Steuerungsfunktion entfaltet. Dispositive bestehen nicht nur aus expliziten normativen Programmatiken, sondern werden auch in Alltagspraktiken bestätigt und wiederholt, wie beispielsweise betriebliche Angebote und Diskurse zu Weiterbildung (Spilker, 2013, S. 62ff.).

Die Förderung der Weiterbildung als lebenslanges Lernen soll gemäss Bildungsbericht Schweiz das öffentliche Interesse, die «Chancengerechtigkeit» und den «Wettbewerb» unterstützen (SKBF, 2018, S.290). Wir wollen hier die Aspekte des Wettbewerbs und der Chancengerechtigkeit hervorheben. Der Wettbewerb wird durch Chancengerechtigkeit nur so weit eingeschränkt, als der Wettbewerb «spielen» kann, d.h. dass institutionelle Startbedingungen für alle gleich sein sollen. Im Dispositiv des lebenslangen Lernens wird der Begriff der Gerechtigkeit nicht zufällig mit dem der Chancengerechtigkeit ersetzt. Diese postuliert im Gegensatz zur sozialen Gerechtigkeit lediglich möglichst ähnliche Rahmenbedingungen, setzt sich aber nicht mit materieller Gerechtigkeit auseinander (Spilker 2013, S. 103).

2.2 Soziale Ungleichheiten und Weiterbildungsteilnahme

Bei der Weiterbildungsteilhabe in der Schweiz zeigen sich erhebliche Unterschiede, wobei soziostrukturelle Merkmale, aber auch arbeitsmarktpolitische und institutionelle Rahmenbedingungen entscheidend sind. Während sich nur geringe geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen, sind die Unterschiede nach Bildungsabschluss umso grösser. Nur 16 % der Personen ohne über die Schulpflicht hinausgehende Ausbildung beziehen eine vom Arbeitgeber unterstützte beruflich orientierte Weiterbildung, dagegen 60 % der Personen mit Hochschulabschluss (BFS, 2024c). Auch Personen der ersten Einwanderungsgeneration sind mit 37 % stark untervertreten (BFS, 2024c). Die Intersektion mehrerer sich negativ auf die Weiterbildungsteilnahme auswirkender soziostruktureller Merkmale produziert deutliche Ausschlüsse: Nur 29 % der Frauen der ersten Einwanderungsgeneration mit obligatorischem Schulabschluss nehmen an einer Weiterbildung teil (BFS, 2018c).

Mehrere Ansätze erklären die ungleiche Weiterbildungsteilnahme, so beispielsweise die Humankapitaltheorie. Sie verweist auf die von den Betrie-

ben antizipierten Weiterbildungsrenditen: die gegenwärtigen zeitlichen und finanziellen Investitionen werden dem zukünftigen betrieblichen Nutzen der Weiterbildung gegenübergestellt. Aufgrund der ungewissen Kosten-Nutzen-Überlegung stützen sich Bildungsverantwortliche auf unvollständige Annahmen, wie etwa zur Lebensführung, Lernfähigkeit oder Produktivität einzelner Arbeitnehmender. Daher fungieren stereotype Annahmen aufgrund von Bildung, Geschlecht, Herkunft oder Alter als implizite Selektionskriterien für Weiterbildungsinvestitionen (Becker, 2017).

Entgegen dem sozialpolitischen Anspruch funktioniert Weiterbildung also weiterhin nicht als Instrument der Angleichung von Bildungsungleichheiten, denn «Weiterbildungschancen kumulieren sich bei denjenigen, die in solchen Arbeitsmärkten beschäftigt sind, in denen schon ausgeprägte Qualifikationen nachgefragt werden, vorteilhafte Arbeitsbedingungen und Karrierechancen geboten werden und das Weiterbildungsangebot hochgradig institutionalisiert ist» (Becker, 2017, S. 416).

2.3 Institutionalisierte Machtgefüge

Die Rolle der Betriebe und ihre personalpolitischen Praktiken sind zentral für die gruppenspezifische Zuweisung zu Arbeitsstellen mit mehr oder weniger Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Geschlechterforschung hat aufgezeigt, dass sich diese betrieblichen Prozesse und individuellen erwerbsbiografischen Entwicklungen in der vergeschlechtlichten und kulturalisierten Arbeitsteilung ereignen und diese zugleich reproduzieren (Wetterer, 2017; Kollender/Kourabas, 2020). Anknüpfend an die für die Ungleichheitsforschung zentrale These der «doppelten Vergesellschaftung» von Frauen in der Erwerbsarbeit und unbezahlter Familienarbeit (Becker-Schmidt, 2004) schlägt u.a. Gutiérrez Rodríguez (1999) ein Modell «dreifacher Vergesellschaftung» vor. Es beschreibt das jeweilige Zusammenwirken von Geschlechterdifferenz, Klassenverhältnissen und Nationsstaatlichkeit und führt eine postkoloniale Kritik in die Analysen der Vergesellschaftung ein (ebd.: S. 39). Diese auch gegenwärtig auszumachenden Ungleichheitsverhältnisse – etwa die deutliche Übervertretung von Frauen und Ausländer:innen im Tieflohnsektor – werden in Betrieben laufend verdeckt bzw. legitimiert.

3 Empirische Ergebnisse: Betriebliche Legitimationsdiskurse

Im Folgenden wird anhand von drei zentralen Deutungsmustern aufgezeigt, wie Personalverantwortliche und Führungspersonen das Fehlen betrieblicher Weiterbildung für Beschäftigte an Arbeitsplätzen ohne formale Qualifikationsanforderungen rationalisieren und damit Ungleichsverhältnisse und Machtstrukturen stabilisieren.

a. *«Einfache Leute» machen «einfache Arbeit»*

In den AofQ bestehen Arbeitsbereiche, die sich aus Sicht der Führungspersonen kaum verändern, wie die Aussage einer Führungsperson einer Stadtreinigung zeigt:

«Einfache Arbeit, die wird auch immer einfach bleiben [...] da kann man nicht viel ändern, also wischen bleibt wischen, Dreck bleibt Dreck.» (SR_1_1_FK: 41)

Auch eine Führungsperson einer Wäscherei sieht aufgrund immer gleicher Tätigkeiten kein Bedürfnis nach Weiterbildungsmaßnahmen:

«Ne, da ist kein Bedarf, also ich wüsste nicht wofür, eben weil ungelernt, und die sollen eigentlich nur sortieren, machen, tun und da muss man ja auch nichts schulen oder weiterbilden.» (W_2_1_FK: 150)

Fehlende Weiterbildungsangebote werden hier einerseits durch eine Charakterisierung der «einfachen», sich nicht verändernden Arbeitstätigkeit begründet, andererseits dadurch, dass Beschäftigte «ungelernt» seien. Da «ungelernt» explizit als Begründung angeführt wird, ist davon auszugehen, dass von der fehlenden Ausbildung auf eine fehlende Weiterbildungsfähigkeit geschlossen wird.

Der Fokus auf körperliche, sich wiederholende Arbeit verengt die Charakterisierung der AofQ und verdeckt, dass die Beschäftigten durchaus Verantwortung tragen und einen Anspruch haben, ihre Tätigkeit professionell auszuführen, aber auch dass unter ihnen zahlreiche Personen Ausbildungen absolviert haben. Diese Verengung der Tätigkeit wird auf die Beschäftigten übertragen. So beschreibt eine Führungsperson die Tätigkeiten als «einfache Arbeit» und folgert, dass die Beschäftigten «auch ein bisschen einfache Leute» seien und «froh, wenn sie nichts denken müssen» (SR_1_1_FK: 181). Die Trennung von Kopf- und Körperarbeit reproduziert die Vorstellung tayloristischer Arbeitsteilung, nach der Produktionsprozesse effizienter und kostengünstiger gestaltet werden sollten. Damit erscheinen Bildungsinvestitionen in «ungelernte» Arbeitskräfte, deren Arbeitstätigkeit scheinbar kein Denken beinhaltet, selbst mit Blick auf aktuelle oder anstehende Veränderungen der Arbeit als unnötig. Die Dethematisierung von Lernen und beruflichen Laufbahnen impliziert auch einen Verbleib der Beschäftigten im Status der «migrantischen Anderen» (Kollender/Kourabas, 2020). Damit wird jener Diskurs fortgesetzt, der mit dem Konzept der «Gastarbeit» eingeführt wurde und allein die «ökonomistische Nutzbarmachung» der Arbeitskraft zum Ziel hat (ebd.: S. 88).

b. *«Familienmütter»: Kulturalisierte und vergeschlechtlichte Arbeitskräfte*

Neben den Zuschreibungen an Beschäftigte aufgrund der «einfachen» Tätigkeit lassen sich v.a. auch vergeschlechtlichte und kulturalisierte Zuschreibungen identifizieren. So werden migrantische Personen als passend für

Tätigkeiten beschrieben, für die keine Kenntnisse der Landessprachen gefordert werden: «Es muss nicht jeder Deutsch verstehen. Es gibt sehr viele Mitarbeiter, die arbeiten wie Maschinen, die sind sehr gut» (LO_1_3_FK: 101). Diese diskursive Gleichsetzung von migrantisierten Personen mit Maschinen zeigt ihre Ersetzbarkeit auf. Fehlende Sprachkenntnisse werden nicht als Bildungsaufgabe, sondern als grundsätzliche Hürde für Bildung gedeutet: «Die Hemmschwelle und Barrieren sind meistens die sprachlichen Schwierigkeiten, also wenn jemand kein Deutsch kann, dann ist er auch wenig bildungsfähig» (LM_1_HR: 316). Das dominierende Narrativ des Sprachdefizits legitimiert nicht nur die Zuweisung von Migrant:innen in AofQ, sondern auch die Abwesenheit von Weiterbildungsmöglichkeiten.

Über den kulturalisierten und vergeschlechtlichten Körper werden Zuschreibungen der Betriebe hinsichtlich besonderer physischer und charakterlicher Dispositionen der Beschäftigten für bestimmte Tätigkeiten deutlich. Ein Elektronikhersteller rekrutiert für Aufgaben, die «eine ruhige Hand» benötigen, v.a. Frauen aus Thailand: «Wie gesagt, die ganz feinen Arbeiten machen meistens Frauen aus Thailand, also die sind wirklich sehr ruhig und können das gut und machen das auch gerne» (E_1: 120). Die monotone Tätigkeit wird nicht als Herausforderung dargestellt, sondern gleich doppelt als passgenau für «Frauen aus Thailand» rationalisiert – hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und Vorlieben. Ein Geschäftsleiter erklärt, die Beschäftigten seien «einfach Familienmütter oder -väter» (W_1_2_HR: 321). Die Familie als Lebensmittelpunkt wird insbesondere bei ausländischen bzw. migrantischen Frauen angeführt. So schliesst eine männliche Führungsperson einer Logistikabteilung den Wunsch nach einer beruflichen Qualifizierung oder verantwortungsvolleren Tätigkeit bei Müttern prinzipiell aus.

Migrantinnen werden als primär familienbezogen beschrieben, während «der Mann ganz andere Ansprüche» habe: «Also als Hauptverdiener will er einen ganz anderen Weg einschlagen» (LO_1_3_FK: 137). Die Zuordnung der Frauen zur privaten Sphäre mit einer gleichzeitigen Abwertung ihrer Erwerbsarbeit als «Nebenverdienst» (UR_1_1_FK: 117) ist bemerkenswert, da viele Frauen im Tieflohnsektor Vollzeit erwerbstätig sind, obwohl in der Schweiz Teilzeitarbeit ein Spezifikum weiblicher Erwerbsarbeit ist. Den Beschäftigten in AofQ werden konservative Paarkonstellationen und Familienmodelle zugeschrieben, was sich auch in einem geschlechtersegregierten Arbeitsangebot niederschlägt.

Mehrfach wird in den Interviews auf die Migrationsgeschichte der Beschäftigten hingewiesen: «Wir haben dort vor allem auch viele Leute aus einem vielleicht bildungsfernen Bereich oder aus Migrationsgründen, die einfach hier versuchen Fuss zu fassen» (OE_1_1_FK: 144). Einerseits wird hier eine Zuschreibung als angeblich «bildungsferne» Klasse vorgenommen. Andererseits betont die Metapher des «Fuss-Fassens» die Bedeutung des Migra-

tionsprozesses für die Beschäftigung in AofQ. Damit wird ein Provisorium behauptet, obwohl Führungspersonen oftmals die lange Betriebszugehörigkeit der Beschäftigten erwähnen. Dieses zugeschriebene Provisorium scheint implizit das Fehlen beruflicher Entwicklung zu rechtfertigen.

c. *«Was muss ich unternehmen, damit ich noch genüge?»*

Personalverantwortliche und Führungspersonen betonen die Bedeutung der Eigenverantwortung der Mitarbeitenden in Bezug auf Weiterbildung. Ein Personalverantwortlicher formuliert dies folgendermassen:

«[Jeder Mitarbeiter] muss sich wirklich immer kritisch hinterfragen, genüge ich noch in fünf Jahren? Und wenn nicht, was muss ich unternehmen, damit ich noch genüge?» (LM_2_HR: 144)

Gemäss dieser Aussage sind die Beschäftigten nicht nur für ihre gegenwärtigen, sondern auch zukünftigen Kompetenzen verantwortlich. Die Forderung nach Eigenverantwortung knüpft an den Diskurs der bildungsbasierten Meritokratie an (Becker/Hadjar, 2017, S.39ff.), der für das Konzept des lebenslangen Lernens charakteristisch ist. Die Inkompatibilität der meritokratischen Vorstellungen mit den Lebens- und Arbeitsbedingungen der Beschäftigten in AofQ zeigt sich jedoch in der widersprüchlichen Aussage eines Abteilungsleiters eines Logistikbetriebs:

«Das ist, glaube ich, das Schöne an unserem Land, jeder, der möchte, kann. Die Frage ist jetzt einfach, hast du die Möglichkeit, sei das monetär, finanziell, familiär, was auch immer. Kann ich das überhaupt? Oder bleibe ich hier drin? Aber rein am Schluss, wenn ich ein Ziel habe, einen Wunsch habe, dann gibt es immer Möglichkeiten, um den zu verwirklichen.» (LO_1_3_FK: 181)

Die genannten Schwierigkeiten, Weiterbildung in Angriff zu nehmen, führen hier nicht zu einer kritischen Reflexion der Rolle des Betriebs. Vielmehr wird versucht, die widersprüchlichen Aussagen mit einer Wiederholung meritokratischer Überzeugungen aufzulösen und die angebliche Leistungsgechtigkeit zu betonen. Mit der Forderung nach Eigeninitiative werden die Beschäftigten in AofQ angerufen, wettbewerbsorientiert und selbstoptimierend zu handeln, ungeachtet der fehlenden Ressourcen Zeit und Geld.

4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Das bildungspolitische Paradigma des lebenslangen Lernens soll eine Lösung für die geringe Weiterbildungsteilnahme in AofQ bieten. Doch es ist das Dispositiv des lebenslangen Lernens selbst, das soziale Ungleichheiten rationalisiert. Die Diskurse des Wettbewerbs, der Chancengerechtigkeit und Meritokratie sind dabei zentrale Deutungsmuster zur Legitimation und Normalisierung von Klasse sowie der vergeschlechtlichten und kulturalisierten Arbeitsorganisation.

Ein zentraler Diskurs zur fehlenden Weiterbildungsteilnahme ist die Definition und Abwertung der Tätigkeiten als ausschliesslich körperliche Arbeit und als Gegensatz zu wissensorientierter Arbeit. In diesem Kontext ist auch das dominante Narrativ des Sprachdefizits zu deuten. Dieser Diskurs ist verhängnisvoll, da mit der grundsätzlichen Feststellung fehlender Sprachkenntnisse den Beschäftigten die Voraussetzung und das Interesse an Lern- oder Weiterbildungsangeboten abgesprochen und zugleich deren verbreitete Mehrsprachigkeit ausgeblendet wird.

Die in den Interviews postulierte Eignung (migrantischer) Frauen für schlecht bezahlte, monotone und körperlich belastende Tätigkeiten problematisiert weder ökonomische Abhängigkeiten noch strukturelle Ungleichheitsverhältnisse. Der wirkmächtige Mythos der Meritokratie legitimiert die ungleichen Einkommens- und Arbeitsverhältnisse sowie die fehlende Weiterbildung als Ergebnis individueller Handlungsoptionen. Wettbewerb ist nicht nur Rahmenbedingung der Betriebe, sondern wird als Selbststrategie zur Pflege der Arbeitsmarktfähigkeit auf das Individuum übertragen. Die damit vorausgesetzte Leistungsgerechtigkeit (Becker/Hadjar, 2017) entproblematisiert die Ungleichheit. Gleichzeitig entlässt der Imperativ des eigenverantwortlichen lebenslangen Lernens die Betriebe wie auch den Staat weitgehend aus der Verantwortung.

Unter bestimmten Bedingungen investieren Betriebe jedoch auch in die Weiterbildung unterrepräsentierter Beschäftigtengruppen. Ausgeprägte betriebliche Solidaritätsnormen, eine starke betriebliche Interessenvertretung, Fachkräftemangel sowie betriebliche und überbetriebliche Weiterbildungsregelungen wirken sich förderlich auf die Weiterbildungsunterstützung in Betrieben aus (Wotschak & Solga, 2014, S. 391). Dies zeigt sich auch in den untersuchten Betrieben durch branchenweite Gesamtarbeitsverträge in der Unterhaltsreinigung sowie in der Hauswirtschaft des städtischen Spitexdienstes. Die Gesamtarbeitsverträge thematisieren beispielsweise Fragen der Partizipation (Küng, 2024), der branchenweiten Finanzierung des Weiterbildungsangebots sowie der Vermittlung von transferierbarem, lohnrelevantem Wissen. Ob Betriebe die Weiterbildungsunterstützung auch für Beschäftigte in AofQ wahrnehmen, hängt somit von arbeitspolitischen Rahmenbedingungen, geeigneten Bildungsangeboten, erleichterten Übergängen ins schweizerische Bildungssystem, aber auch von der Reflexion betrieblicher Diskurse über die interne Weiterbildungspraxis ab.

NATHALIE AMSTUTZ ist Professorin an der Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Wirtschaft. Sie leitet den CAS Diversity- und Gleichstellungskompetenz in Kooperation mit der Universität Basel.
Kontakt: nathalie.amstutz@fhnw.ch

LEA KÜNG ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Wirtschaft der Fachhochschule Nordwestschweiz. Sie promoviert an der Universität Bern zu Partizipation und Tieflohnarbeit. Kontakt: lea.kueng@fhnw.ch

Literatur

Amstutz, Nathalie; Geisen, Thomas; Hassler, Benedikt; Diezi, Jasmin; Widmer, Lea; Steiner, Lia; Kraus, Katrin; Wenger, Nadine (2018): „Arbeiten, solange der Körper mitmacht“ – Betriebliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Einfacharbeit und alternden Belegschaften. *Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik* 27(1), S. 5–25.

Amstutz, Nathalie; Küng, Lea; Geisen, Thomas; Hassler, Benedikt; Wenger, Nadine; Widmer, Lea (2022): Lebenslanges Lernen? Vergeschlechtlichte und kulturalisierte Legitimationsdiskurse zur Abwesenheit von Weiterbildung im Tieflohnsektor. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und Management*, 7(2), S. 188–201.

Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster: Waxmann.

Becker, Rolf (2017): Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Becker, Rolf (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 393–442.

Becker, Rolf; Hadjar, Andreas (2017): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. Becker, Rolf (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–62.

Becker-Schmidt, Regina (2004): Doppelte Vergesellschaftung von Frauen. Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 62–71.

BFS (2018a): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen im Jahr 2015. Hauptbericht 2018. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. www.statistik.ch

BFS (2018b): Lebenslanges Lernen in der Schweiz. Ergebnisse des Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2016. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. www.statistik.ch

BFS (2018c): Teilnahme an Weiterbildung, nach Migrationsstatus, Geschlecht und verschiedenen soziodemografischen Merkmalen 2016. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.5546602.html> [Zugriff: 21.03.2022].

BFS (2019): Schweizerische Lohnstrukturerhebung 2016. Tiefelöhne in der Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/arbeits-erwerb/loehne-erwerbseinkommen-arbeitskosten.assetdetail.9066125.html [Zugriff: 17.12.2021].

BFS (2024a): Schweizer Lohnstrukturerhebung 2022. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann/loehne/tiefloehne.assetdetail.31966777.html>

BFS (2024b): Schweizer Lohnstrukturerhebung 2022. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/arbeits-erwerb/loehne-erwerbseinkommen-arbeitskosten/lohnstruktur/kaderloehne-tiefloehne.assetdetail.31687913.html>

BFS (2024c): Arbeitgeberunterstützte Weiterbildung. Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2021. BFS Aktuell. Neuchâtel.

Europäische Kommission (2010): Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels: EU.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Opladen: Leske + Budrich.

Hassler, Benedikt; Widmer, Lea; Geisen Thomas; Amstutz, Nathalie; Scheidegger, Nico; Wenger, Nadine (2019): Arbeitsplätze ohne formale Qualifikationsanforderungen in der Schweiz. Rekrutierungsstrategien von Unternehmen und deren sozialpolitische Bedeutung. *Zeitschrift für Sozialreform* 65(2), S. 147–174.

Kollender, Ellen; Kourabas, Veronika (2020): Zwischen Ein- und Ausschluss der ‚Anderen‘. (Dis-)Kontinuitäten rassistischer und ökonomistischer Argumentationen im Diskurs um Migration von der ‚Gastarbeit‘ bis heute. *Wissen schafft Demokratie. Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft* 7, S. 86–99.

Kourabas, Veronika (2021): Die Anderen gebrauchen: Eine rassismustheoretische Analyse von ‚Gastarbeit‘ im migrationsgesellschaftlichen Deutschland. Bielefeld: transcript.

Küng, Lea (2024): Demokratie in Arbeit: Eine Auslegung und geschlechterpolitische Rahmung für die Gestaltung von (Tieflohn)Arbeit. In: Meyer, Katrin, Stephanie Pfenninger, Yunna Skliarova Tuchschnid. *Revisioning De-*

mocracy and Women's Suffrage: Critical Feminist Interventions. Zürich/Genève: SEISMO, S. 265–292.

OECD (2021): Economic policy reforms 2021. Going for growth: Shaping a vibrant recovery. Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd-ilibrary.org

SBFI (2019): Lebenslanges Lernen. Personen ohne nachobligatorischen Abschluss im Fokus der Weiterbildungspolitik SBFI News 4/19. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, S. 8–11. <https://www.sbf.admin.ch> [Zugriff: 12.12.2021].

Schweizer Bundesrat (2021): Strategie Digitale Schweiz. <https://www.digitaldialog.swiss/de/> [Zugriff: 12.12.2021].

SKBF (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Spilker, Niels (2013): Lebenslanges Lernen als Dispositiv – Bildung, Macht und Staat in der neoliberalen Gesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Wetterer, Angelika (2017): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Köln: Halem.

Wotschak, Philip; Solga, Heike (2014): Betriebliche Weiterbildung für benachteiligte Gruppen. Förderliche Bedingungskonstellationen aus institutionentheoretischer Sicht. Berliner Journal für Soziologie 24(3), S. 367–395.

«Einfach besser! ... am Arbeitsplatz»: Wie Betriebe Mitarbeitende mit geringen Grundkompetenzen erfolgreich fördern

CHRISTINE BÄRLOCHER UND SOFIE GOLLOB

Mit «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz» unterstützen Bund und Kantone praxisnahe Kurse für Grundkompetenzen für geringqualifizierte Mitarbeitende direkt in Betrieben – Lesen, Schreiben, Rechnen, Computer und Sprache. Davon profitieren die Betriebe ebenso wie die betroffenen Erwachsenen. Dieser Beitrag zeigt, wie das Förderprogramm funktioniert und beleuchtet Erfolge und Erfahrungen aus der Praxis. Er fasst zusammen, was bisher erreicht wurde und wie Betriebe und Branchenorganisationen zu der weiteren Förderung der Grundkompetenzen am Arbeitsplatz beitragen können. Konkrete Beispiele zeigen, wie ein Kurs für Grundkompetenzen motivierte Personen über mehrere Stufen bis zu einem Berufsabschluss für Erwachsene heranzuführen können.

Eine Arbeitsanweisung von einem Tablet-Computer herunterladen, mündliche Aufträge verstehen, digitale Rapporte ausfüllen, eine E-Mail schreiben: Grundkompetenzen in Lesen, Schreiben, Rechnen, einfachen Computeranwendungen und Kenntnisse der lokalen Landessprache sind für die alltäglichen Aufgaben praktisch an jedem Arbeitsplatz unerlässlich. Besonders geringqualifizierte Personen und Erwachsene ohne Berufsabschluss stossen dabei häufig an ihre Grenzen.

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2025-1,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Die Schweiz nahm 2022/2023 erstmals an der internationalen PIAAC-Studie zu den Grundkompetenzen von Erwachsenen teil (BFS, 2024). Das Ergebnis belegt: Auch in der Schweiz verfügen viele Erwachsene nur über geringe Grundkompetenzen. Rund 22 Prozent respektive 1,25 Mio. Personen im erwerbsfähigen Alter haben Mühe, einen einfachen Text zu verstehen. Einfache Rechenaufgaben bereiten 19 Prozent respektive 1,06 Mio. Personen Schwierigkeiten.

Grundlegende Fähigkeiten in den Grundkompetenzen sind aber auch die Voraussetzungen für das lebenslange Lernen. Das heisst: Mitarbeitende können sich erst weiterbilden, wenn sie die nötigen Grundkompetenzen mitbringen. Hier setzt das Förderprogramm «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz» an. Viele Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen sind erwerbstätig.¹ Betriebe sind der ideale Türöffner zu der Zielgruppe, die für die Weiterbildungen eher schwer zu erreichen ist.

Auch für die Unternehmen lohnt es sich, in die Grundkompetenzen zu investieren. Wenn Arbeitsanweisungen nicht korrekt verstanden oder ausgeführt werden, entstehen Qualitätseinbussen, Risiken für die Arbeitssicherheit oder es kommt sogar zu Betriebsausfällen. Teamleitende verbringen Zeit mit Übersetzen von Arbeitsaufträgen, sie helfen bei Zeitprotokollen oder Bestellungen am Computer. Mit den nötigen Grundkompetenzen werden die Mitarbeitenden selbstständiger. Zudem fehlt es vielen Betrieben an Fachkräften. Mit der Förderung der Grundkompetenzen können sie ihre eigenen Mitarbeitenden auf eine Aus- oder Weiterbildung vorbereiten und ihre berufliche Entwicklung fördern. Dies ist besonders für Betriebe interessant, die bereits aktiv in die Nachholbildung von Mitarbeitenden ohne Berufsabschluss investieren (Märki, 2017).

Grundkompetenzen praxisnah fördern

Bund und Kantone unterstützen mit «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz» Unternehmen oder Branchenverbände, die Grundkompetenzen ihrer Mitarbeitenden am Arbeitsplatz zu stärken. Die Initiative wurde 2018 vom Bundesrat als

¹ Von den Erwerbstätigen haben gemäss den PIAAC-Daten 17,8 Prozent geringe Lesekompetenzen und 10,7 Prozent geringe Kompetenzen in allen drei gemessenen Kompetenzbereichen (BFS, 2024).

² Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG), online verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2016/132/de>

Massnahme der Fachkräfteinitiative beschlossen. Das Schweizerische Bundesgesetz über Weiterbildung (WeBiG)² legt fest, dass sich «der Bund gemeinsam mit den Kantonen dafür einsetzt, Erwachsenen den Erwerb und den Erhalt von Grundkompetenzen zu ermöglichen. Bund und Kantone beziehen dabei die Organisationen der Arbeitswelt mit ein» (Art. 14 WeBiG). Die Basis für die finanzielle Förderstruktur ist das Berufsbildungsgesetz.³

Das Ziel von «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz»: Die Mitarbeitenden lernen in kurzen, niederschweligen Lernangeboten genau das, was sie in konkreten Arbeitssituationen brauchen. Weil die Inhalte praxisnah sind, können die Teilnehmenden das Gelernte direkt im Betrieb anwenden. Das gibt Selbstvertrauen und motiviert – es kann der erste Schritt zu einer Veränderung der Position und Aufgaben im Betrieb sein oder zu weiteren Bildungsmöglichkeiten anregen. Die besseren Grundkompetenzen helfen auch, alltägliche Aufgaben in persönlichen Lebenssituationen besser zu bewältigen.

Bildungsanbieter unterstützen die Unternehmen in allen Schritten der Kursentwicklung – von der Analyse des Lernbedarfs über die Planung der Kursinhalte bis zur Kursdurchführung und dem Transfer des Gelernten in die tägliche Praxis (siehe Kapitel zur GO-Methode). Die Betriebe bestimmen die Inhalte mit, die Kurse können zeitlich flexibel direkt vor Ort und nach den Bedürfnissen der Betriebe organisiert werden.

Sobald das Kurskonzept und die Teilnehmenden feststehen, kann das Gesuch für die finanzielle Unterstützung gestellt werden. Die Subvention wird nach Kursabschluss an den Betrieb (Gesuchsteller) ausbezahlt.

Die wichtigsten Kriterien im nationalen Förderprogramm sind:⁴

- Die Kursinhalte betreffen die Grundkompetenzen Lesen, Schreiben, Rechnen, Computer oder Sprache.
- Der Kurs ist für die Teilnehmenden kostenlos und gilt als Arbeitszeit.
- Er kann zwischen 20 und 40 Lektionen dauern, aber nicht mehr als 4 Lektionen pro Tag.
- Kurse sind ab 3 Teilnehmenden möglich, maximal 12 Teilnehmende pro Kurs.

3 Berufsbildungsgesetz (BBG), online verfügbar unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/674/de>

4 Die Kantone Bern und Basel-Stadt haben zusätzlich zum nationalen Programm eigene Förderstrukturen mit leicht angepassten Kriterien. Das Gesuch kann hier direkt beim Kanton gestellt werden.

– Die Subventionen betragen 3000 Franken pauschal für die Entwicklung eines neuen Kurses und 15 Franken pro Lektion und Kursteilnehmende. Der Kurs muss zu mindestens 80% absolviert werden.

Subventioniert heisst nicht kostenlos. Die Unternehmen schliessen mit dem Anbieter einen Vertrag ab. Je nach Umfang der Bildungsmassnahme ist der Anteil der Finanzierung unterschiedlich hoch. Zudem bedingt die Entwicklung eines praxisnahen Kurses einiges an Koordinationsaufwand und Unterstützung von Vorgesetzten und Teamleitenden. Die Betriebe finanzieren die Arbeitszeit der Teilnehmenden.

Auch die Transferaufgaben aus dem Kurs in den Betriebsalltag gehören zu den Eigenleistungen der Betriebe.

Die Web-Plattform «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz» (einfach-besser.ch/betriebe) ist die Kommunikationsdrehscheibe des Programms. Hier finden Betriebe die Informationen, wie sie einen massgeschneiderten Kurs planen, einen Anbieter finden und finanzielle Unterstützung beim Bund oder Kantonen beantragen können. In den «Stories» erzählen Kursteilnehmende, Teamleitende oder das Management in den Videos und Erfahrungsberichten direkt aus den Betrieben, wie sich die Kurse für Grundkompetenzen auf der individuellen Ebene und auf der Unternehmensebene auswirken.⁵ Sie sprechen die Sprache der Betriebe – damit können potenzielle Kursteilnehmende und Unternehmen in ähnlichen Situationen inspiriert und motiviert werden, um einen eigenen Kurs zu organisieren. Auf der Plattform finden Betriebe zudem eine Liste von Anbietern, die sie nach Region filtern und direkt kontaktieren können. Die Betriebe sind jedoch frei in der Wahl der Anbieter – auch betriebsinterne Kursleitungen sind möglich.

⁵ Siehe «Stories» unter einfach-besser.ch/betriebe-stories

⁶ GO-Toolkit, online verfügbar unter: <https://www.stories-arbeitsplatz.einfach-besser.ch/best-practice/go-modell-grundkompetenzen-foerdern-am-arbeitsplatz/>

GO-Methode für individuelles Lernen am Arbeitsplatz

Das Herzstück des Förderprogramms «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz» ist die GO-Methode für das Lernen am Arbeitsplatz. Der SVEB Schweizerischer Verband für Weiterbildung hat dieses praxisnahe Vorgehen gemeinsam mit Betrieben aus verschiedenen Branchen und Grössen entwickelt.⁶ Es führt in fünf konkreten Schritten von der Analyse der Anforderungen am

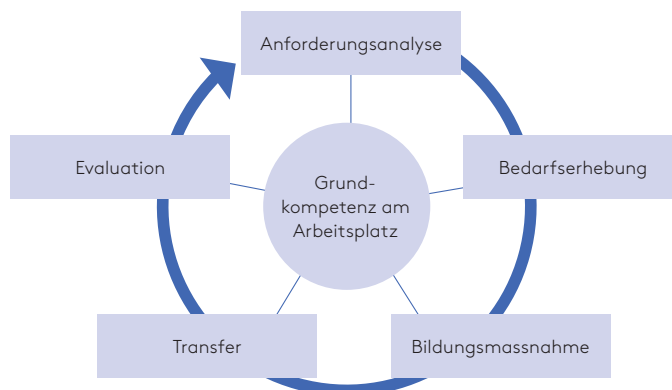


Abb. 1: Lernen am Arbeitsplatz mit der GO-Methode: Fünf Schritte zum individuellen Kurs. Quelle und Darstellung: SVEB.

Arbeitsplatz über die individuelle Analyse des Lernbedarfs einer Person zu praxisnahen Kursinhalten, die sofort im Alltag umgesetzt werden können. Kursanbieter unterstützen die Betriebe in der Umsetzung des Modells, die Betriebe bestimmen die Inhalte mit.

Zunächst erfassen Kursanbieter in engem Austausch mit den Betrieben die Anforderungen der Arbeitsplätze: Welche Grundkompetenzen – Lesen, Schreiben, Computeranwendungen, Rechnen, Sprache – sind für eine Arbeitssituation nötig (Anforderungsanalyse)? Als Nächstes ermitteln die Anbieter im Austausch mit den Teamleitenden den Lernbedarf der Mitarbeitenden dafür (Bedarfserhebung). Was ist für die jeweilige Person am Arbeitsplatz schwierig, welche Grundkompetenzen sind davon betroffen? Aus diesen Analysen werden Kursinhalte entwickelt, die sich konkret auf die Arbeitsplätze und den Bedarf der Unternehmen beziehen und auf die einzelnen Teilnehmenden individualisiert sind (Bildungsmassnahme).

Das Konzept ist so gestaltet, dass die Teilnehmenden das Gelernte direkt im Alltag einsetzen können (Transfer). Idealerweise wird dafür ein Transferverantwortlicher im Betrieb bestimmt. Die Teamleitenden erkennen die Lernfortschritte im Arbeitsalltag oft schon nach kurzer Zeit (Evaluation). Sie können bei Bedarf mit der Kursleitung die Aufgaben und Inhalte während dem Kurs weiter präzisieren und anpassen. Anpassungsvorschläge kommen teilweise auch von den Lernenden selbst, indem sie Lernjournale führen und Schwierigkeiten aus dem Arbeitsalltag wieder in den Kurs zurückbringen.

Kurse für Grundkompetenzen am Arbeitsplatz unterscheiden sich in vieler Hinsicht von gängigen Sprach- oder Computerkursen. Statt standardisierten Lehrmitteln werden betriebsinterne Arbeitsanweisungen, Sicherheitsbestimmungen oder firmenspezifische Apps und Prozesse als Lernmaterialien genutzt. Weil die Kursinhalte von konkreten Tätigkeiten und Situationen ausgehen, wird der Unterricht kompetenzübergreifend gestaltet. So wird beispielsweise für eine Lerneinheit für das Ausfüllen eines Arbeitsrapports Sprache (Wortschatz, Lesen, Schreiben) mit der Anwendung der Kommunikationstechnologien kombiniert (eine Anweisung von einem Tablet herunterladen, einen Rapport in einer Smartphone-App ausfüllen).

Blick in die Praxis

Seit dem Programmstart Anfang 2018 haben rund 4450 Mitarbeitende aus 315 Betrieben einen Kurs für Grundkompetenzen mit mindestens 80%-Teilnahme abgeschlossen. 1841 der Teilnehmenden hatten keinen Abschluss auf Sekundarstufe II. Die meisten Gesuche kamen aus Unternehmen der Industrie, dem Gastgewerbe, sonstigen Dienstleistungen und dem Gesundheitswesen (siehe Abbildung 2; Quelle: SBFI, Stand 18. Februar 2025).

Gesuche nach Branche

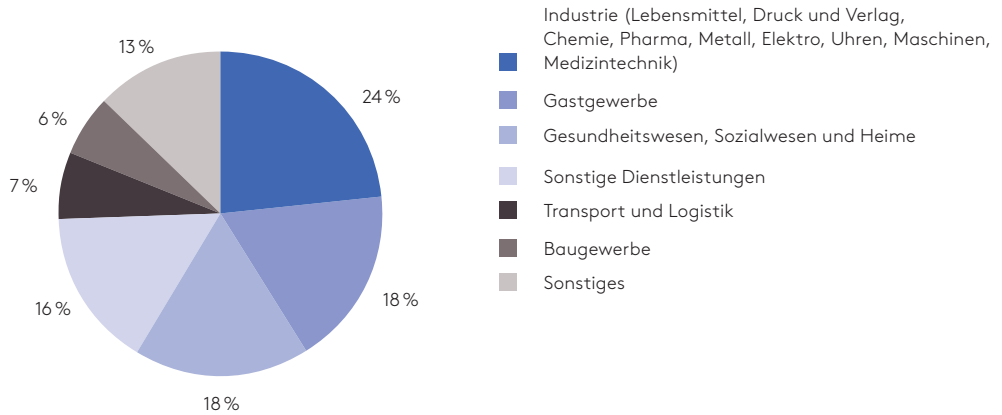


Abb. 2: Anzahl Gesuche nach Branche; Quelle: SBFI (Stand: 18.2.2025); Darstellung: SVEB.

Gesuche nach Kompetenzbereich

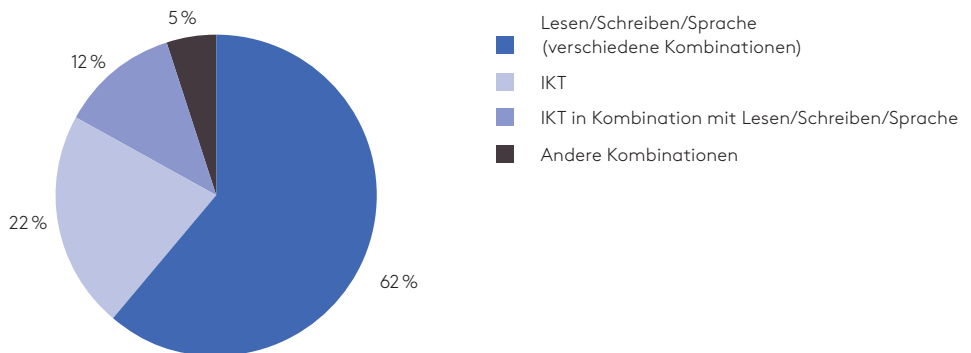


Abb. 3: Anzahl Gesuche nach Kompetenzbereichen; Quelle: SBFI (Stand: 18.2.2025); Darstellung: SVEB.

Am häufigsten steht die verbesserte Kommunikation (Sprache, Lesen, Schreiben) im Zentrum der Kurse, gefolgt von einfachen Computeranwendungen und Informationstechnologien (siehe Abbildung 3). Die Sprachförderung wird zunehmend mit der Anwendung von Kommunikationstechnologien kombiniert: digitale Rapporte ausfüllen, E-Mails oder WhatsApp-Nachrichten schreiben, Arbeitsanleitungen von Tablet aufrufen und verstehen können. Kurse für Alltagsmathematik werden noch kaum umgesetzt. Dies, obwohl gemäss der PIAAC-Studie auch hier ein grosser Förderbedarf besteht.

Die Kurse für Grundkompetenzen eignen sich für alle Branchen und Betriebsgrössen. Hier stellen wir vier charakteristische Beispiele aus der Industrie, Pflege und Gastronomie vor.⁷

Perlen Packaging AG

In dem Luzerner KMU am Standort Perlen arbeiten 200 Mitarbeitende aus rund 26 Nationen. Perlen Packaging ist international tätig und auf die Herstellung von Verpackungsfolien für Medikamente spezialisiert.

Dem Fachkräftemangel begegnet das Unternehmen mit der Qualifizierung der Mitarbeitenden. Motivierte Personen werden angestellt, auch wenn sie noch keinen passenden Berufsabschluss haben. Bedingung: Sie müssen bereit sein, die zweijährige Ausbildung zum Berufsabschluss für Erwachsene zu machen – insbesondere für das Eidgenössische Fähigkeitszeugnis als Anlagenführer EFZ. Ist der Berufsabschluss geschafft, erhalten die Mitarbeitenden eine Festanstellung – und dazu eine gute Perspektive, wenn sie den Arbeitsplatz später wechseln sollten. Auch langjährige Mitarbeitende können den Berufsabschluss bei Perlen Packaging nachholen.

Wenn es mit der Sprache hapert, starten die Mitarbeitenden mit dem firmeninternen Deutschkurs im Rahmen von «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz». Die Initiative für diese Sprachförderung während der Arbeitszeit kam vom Standortleiter Sebastian Schürmann. Anfänglich zweifelte die Personalleitung an der Lernbereitschaft der Mitarbeitenden. Doch Schürmann konnte in kurzer Zeit mehr Personen als geplant für die Teilnahme an einem Deutschkurs gewinnen. Zuerst testete Perlen Packaging herkömmliche Sprachkurse in der Region. Dann wurde das Unternehmen durch einen Kursanbieter auf die Möglichkeit der subventionierten Firmenkurse für Grundkompetenzen direkt vor Ort aufmerksam. Das war die passende Lösung: Die Kurszeiten richten sich nach dem Schichtbetrieb, es geht keine Wegzeit verloren und die Inhalte beziehen sich konkret auf den Bedarf des Industriebetriebs.

Seit dem Herbst 2021 haben 42 Mitarbeitende bei Perlen Packaging den firmeninternen Deutschkurs besucht. Für neun Personen war dieser Kurs der erste Schritt zur Vorbereitung auf die Ausbildung zum Berufsabschluss für Erwachsene. Insgesamt haben seit dem Sommer 2022 vier

⁷ Zahlreiche weitere Erfahrungsberichte finden Sie unter www.einfach-besser.ch/stories

Personen den Berufsabschluss bereits erreicht, zwölf sind aktuell in der Ausbildung dazu oder starten im Sommer 2025 (Stand März 2025).

Ceramaret SA

In einem anspruchsvollen und stark reglementierten Umfeld wie dem von Ceramaret, einem auf technische Hochpräzisionskeramik spezialisierten Unternehmen im Kanton Neuenburg, ist es eine strategische und menschliche Entscheidung, in die sprachlichen Grundkenntnisse seines Personals zu investieren. Mit Unterstützung des Programms «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz» hat das Unternehmen direkt vor Ort Französischkurse eingerichtet, die auf die tatsächlichen Bedürfnisse der Mitarbeitenden zugeschnitten sind. Technische Kriterien besser verstehen, einen Plan lesen können, Sicherheitshinweise nachvollziehen und anwenden können, technische Anmerkungen mündlich oder per E-Mail äussern können, besser verstehen, was in Arbeits-sitzungen gesagt wird: Für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ergeben sich zahlreiche konkrete praktische Vorteile. Team- und Personalverantwortliche beobachten einen Vertrauensgewinn, eine höhere Motivation, engagiertere Beschäftigte, die sich an den Anforderungen des Unternehmens orientieren. Damit übernimmt Ceramaret soziale Verantwortung und zeigt, dass Investitionen in Grundkompetenzen auch zur Integration und Entwicklung von Menschen beitragen, indem sie ihre Beschäftigungsfähigkeit fördern.

XUND – Organisation für Gesundheitsberufe in der Zentralschweiz

XUND steht sowohl für die Organisation der Arbeitswelt (OdA) als auch für das Bildungszentrum Gesundheitsberufe in der Zentralschweiz. Die Mission von XUND ist die bedarfsgerechte Aus- und Weiterbildung von genügend und qualifizierten Gesundheitsfachkräften.

Für Gesundheitsberufe gibt es im Rahmen der Bildungsoffensive viele Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Es fehlte aber an niederschweligen Lernangeboten für Mitarbeitende mit geringen Grundkompetenzen in Heimen und in Spitälern. So konnten bisher viele Personen in der Reinigung, Hauswirtschaft, Küche, Transport oder Pflege nicht erreicht werden, auch wenn sie für eine Weiterbildung motiviert sind. Oft reichen auch die Sprachkenntnisse noch nicht dafür.

XUND entwickelte deshalb im Rahmen von «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz» einen speziellen Kurs für Grundkompetenzen und testete diesen gemeinsam mit dem Alterszentrum Viva Luzern Wesemlin. Der Umgang mit Tablets, Mobiles und Computern gehört heute zu der Grundanforderung in allen Bereichen. Der XUND-Kurs verbindet deshalb Alltagsskills in Kommunikation mit der Anwendung von Informationstechnologie – E-Mails schreiben, telefonieren, rapportieren, Bestellungen am Computer erledigen. Auch die Übungen zur Kommunikation in schwierigen Situationen gehören zum

Kurs. Am Kursende gibt es eine Beratung für Weiterbildungsmöglichkeiten.

In der Doppelrolle als Branchenverband und Bildungszentrum kann XUND den Kurs nun allen Pflegeeinrichtungen in der Zentralschweiz anbieten. Das Grobkonzept ist vorgegeben, die Kursinhalte werden nach der GO-Methode an die Institution und Personen angepasst. Die Kursleitenden gehen vor Ort, lernen Teilnehmende und Teamleitende kennen und sammeln Arbeitsmaterialien. Für kleine Betriebe sind Sammelkurse möglich. XUND stellt für die Betriebe zudem die Gesuche für die Fördermittel.

Ristorante Pizzeria da Pippo

Dass auch Kleinstunternehmen Kurse für ihre Mitarbeitenden organisieren können, zeigt die Pizzeria da Pippo im Kanton Nidwalden – Kurse werden schon ab drei Personen gefördert. Auf eine Stellenausschreibung meldeten sich viele, die im Ristorante Pizzeria da Pippo in Ennetmoos (NW) arbeiten wollten – aber sie sprachen kaum Deutsch. Die Geschäftsführerin Cindy Forestiero entschied sich deshalb für einen neuen Weg. Sie wählte die Personen aus, in denen sie das grösste Potenzial sah, auch wenn sie die Sprache noch nicht beherrschten. Voraussetzung: Sie müssen Deutsch lernen wollen. Doch welche Kurse helfen wirklich, und wie lässt sich das zeitlich organisieren? Eine der angefragten Kursanbieterinnen machte sie auf die Möglichkeit eines subventionierten Kurses im Rahmen des Programms «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz» aufmerksam. Das war die passende Lösung für den kleinen Betrieb. Ziel war es, dass das Personal einfache Gespräche mit den Gästen führen und telefonieren kann. Alle fünf Mitarbeitenden aus Service und Küche nahmen am Kurs teil. Für Forestiero war es ein grosser Vorteil, dass der Kurs direkt im Restaurant stattfand. So ging keine Zeit für die Anreise verloren, und das Personal konnte gemeinsam in der vertrauten Umgebung lernen. Der Unterricht dauerte insgesamt 40 Stunden und fand wöchentlich einmal von 8 bis 10 Uhr statt. Das Restaurant öffnet um 11 Uhr. Damit liess sich die Weiterbildung gut in den Arbeitsablauf integrieren.

Herausfordernd waren die unterschiedlichen Vorkenntnisse. Eine Servicemitarbeiterin sprach praktisch noch gar kein Deutsch. Andere hatten bereits Grundkenntnisse im Verstehen. Darauf konnte die erfahrene Kursleiterin jedoch gut eingehen und das Personal war sehr motiviert für diesen Kurs. Einige wiederholten die Dinge während der Arbeit oder lernten am Abend weiter. Melania de Marco traute sich schon bald zu, direkt mit den Gästen zu sprechen oder telefonische Bestellungen entgegenzunehmen. Sie lernt nun selbstständig weiter und bringt auch mal Aufgaben mit an den Arbeitsplatz. Wenn es Zeit gibt, übt Cindy Forestiero mit ihr weiter. «Wir versuchen jetzt, im Betrieb auch untereinander möglichst viel Deutsch zu sprechen», sagt Forestiero und ergänzt: «Ich kann den Kurs nur weiterempfehlen. Er ist super, einfach, unkompliziert.»

Grundkompetenzen als Türöffner zum Berufsabschluss

In den Kursen im Rahmen von «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz» verbessern die Mitarbeitenden ihre Sprach- oder Computerkenntnisse. Was aber genauso zählt: In den persönlich gestalteten Kursen im vertrauten Umfeld entdecken viele Erwachsene erst ihre Lernfähigkeit. Sie können verinnerlichte Lernbarrieren überwinden – sei es aus negativen Schulerfahrungen oder weil sie sich schon «zu alt» fühlten für die Schulbank. Hier liegt eine grosse Verantwortung der Kursleitenden für Grundkompetenzen: Wenn Erwachsene in diesem Setting ein positives Lernerlebnis haben, werden sie sich in der Zukunft eher für eine Ausbildung zum Berufsabschluss für Erwachsene entscheiden und für das lebenslange Lernen motiviert sein. Die Kurse können somit als Türöffner fungieren und das Selbstvertrauen stärken – manche Kursteilnehmenden können ihre Position im Betrieb verändern und mehr Verantwortung übernehmen.

Um ausgehend von den Grundkompetenzkursen jedoch einen nachhaltigen Effekt für die Bildungs- und Berufsbiographie zu erzielen, ist es zentral, den Teilnehmenden nach dem Kurs individuelle Anschlussmöglichkeiten und Perspektiven für die weitere berufliche Entwicklung aufzuzeigen (siehe Abbildung 4). Einigen Kursteilnehmenden gelingt schrittweise die Ausbildung bis zum Berufsabschluss mit Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) nach Artikel 32 im Berufsbildungsgesetz. Immer mehr Branchenorganisationen bieten auch Branchenzertifikate als Teilqualifikation und vorbereitende Kurse für einen Berufsabschluss an.



Abbildung 4: Von der Förderung für Grundkompetenzen schrittweise zum Berufsabschluss für Erwachsene; Quelle und Darstellung: SVEB/SKOS.

Ein gutes Beispiel ist das Angebot für niederschwellige Förder- und Vorbereitungskurse bis zum Berufsabschluss am Berufsbildungszentrum Olten im Kanton Solothurn, z.B. für das EFZ als Anlagenführer/in (siehe Praxisbeispiel Perlen Packaging AG). Die Berufsfachschule bietet einen eigenen Kurs für Grundkompetenzen an, mit dem bei Bedarf die Kenntnisse in Lesen, Schreiben, Alltagsmathematik und Computeranwendungen anschliessend an den firmeninternen Kurs für Grundkompetenzen am Arbeitsplatz weiter vertieft werden können. Danach ist es möglich, den Allgemeinbildenden Unterricht (ABU) vorzuziehen, damit nicht zu viel «Schulisches» gleichzeitig mit der Berufsbildung zu bewältigen ist.⁸ So verlängert sich zwar die Ausbildung, aber die Hürden auf dem Weg dahin sind reduziert.

Fazit: Gute Erfolge, wenig bekannt

Die Kurse für Grundkompetenzen am Arbeitsplatz und die GO-Methode haben sich seit dem Start des Förderprogramms 2018 vielfältig bewährt. Die Anzahl der Gesuche für die finanzielle Unterstützung durch das Förderprogramm steigt kontinuierlich, aber langsam. Das grösste Defizit: Das Programm und der Nutzen der Grundkompetenzen sind in den Betrieben noch kaum bekannt. Das Potenzial wird viel zu wenig genutzt.

Geringqualifizierte Mitarbeitende werden in Betrieben als wenig motiviert wahrgenommen und in der Weiterbildungsstrategie nicht «mitgedacht», während besser qualifizierte Fachkräfte viel eher gefördert werden (Gollob et al., 2024). Die Erfahrungsberichte aus den Kursen am Arbeitsplatz zeigen aber: Wenn geringqualifizierte Mitarbeitende mit sinnvollen und für sie angepassten Kursangeboten angesprochen werden, ist der Zulauf viel grösser als erwartet. Die Mitarbeitenden spüren, dass für sie etwas gemacht wird. Diese Wertschätzung gibt eine enorme Motivation und schafft somit einen Mehrwert für den Betrieb.

Oft erkennen die Teamleitenden in ihrem Arbeitsalltag die Lücken in den Grundkompetenzen, aber sie kennen die Lösung nicht. Sie suchen im Internet nach einem Deutschkurs für Firmen, Deutsch für Fremdsprachige oder einem Computerkurs. Häufig werden sie erst durch einen privaten Kursanbieter auf die Möglichkeit der massgeschneiderten Kurse und die finanzielle Unterstützung aufmerksam.

Insbesondere die kleinen Unternehmen werden noch zu wenig erreicht. Dies lässt sich damit erklären, dass gerade für kleine Betriebe Zeit und Geld ein grundsätzliches Problem für betriebliche Weiterbildungen darstellt, obwohl es sich auch für sie lohnt, in ihre Arbeitskräfte zu investieren (Gollob et al., 2024). Eine gute Möglichkeit sind Sammelkurse für kleine Betriebe, die Organisationen der Arbeit und

8 Für weitere Informationen siehe <https://bbzolgen.so.ch/ebz/bildungsangebot/berufsabschluss-fuer-erwachsene/vorbereitungskurs-grundkompetenzen/>

Branchenverbände ihren Mitgliedern anbieten können (siehe Bsp. XUND). Dies wird noch kaum genutzt.

Es braucht mehr Multiplikatoren mit guten betrieblichen Netzwerken, die die Betriebe informieren und beraten und die Vorteile der Förderung der Grundkompetenzen und für die Branche an konkreten Beispielen aufzeigen. Bund und Kantone spielen eine wichtige Rolle. Aber auch Branchenverbände und Organisationen der Arbeit sind stärker gefragt. Handelskammern, Gewerbeverbände oder Industrie- und Handelsvereine können ihre Mitgliedsbetriebe motivieren, die Grundkompetenzen zu fördern. Sie sprechen die Sprache der Unternehmen. Das ist wirkungsvoller und glaubwürdiger, als wenn private Anbieter einzelne Betriebe individuell vom Vorteil der Kurse für Grundkompetenzen überzeugen müssen.

Das Ziel ist, die Wirtschaft und Bildungsanbieter näher zusammenzubringen, um gemeinsam die Potenziale für die Qualifizierung von Arbeitskräften zu nutzen und den Mitarbeitenden gute Perspektiven für berufliche Entwicklung und eine langfristige Beschäftigungsfähigkeit zu bieten. Die Grundkompetenzen sind die Basis dafür.

CHRISTINE BÄRLOCHER ist Projektleiterin beim Schweizerischen Verband für Weiterbildung SVEB und für «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz» zuständig. Kontakt: christine.baerlocher@alice.ch

SOFIE GOLLOB ist Projektleiterin Forschung und Entwicklung beim Schweizerischen Verband für Weiterbildung SVEB. Kontakt: sofie.gollob@alice.ch

Literatur

BSF (2024): Lese-, Alltagsmathematik- und Problemlösekompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Erste Resultate der PIAAC-Erhebung; online verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home.asset-detail.33346107.html>

Cäcilia Märki (2017): Betriebe als Chancengeber. Eine qualitative Studie über die Förderung der Nachholbildung in Betrieben (Kurzfassung). Zürich: SVEB; online verfügbar unter: <https://alice.ch/de/project/chancengeber/>

«Einfach besser! ... am Arbeitsplatz»: Plattform zur Förderung der Grundkompetenzen am Arbeitsplatz; online verfügbar unter: <https://www.einfach-besser.ch/betriebe/>

GO-Toolkit: Arbeitsplatzorientierte Förderung der Grundkompetenzen (Band 1: Leitfäden; Band 2: Deskriptoren);

online verfügbar unter: <https://www.stories-arbeitsplatz.einfach-besser.ch/best-practice/go-modell-grundkompetenzen-foerdern-am-arbeitsplatz/>

Müller, Marianne; Gollob, Sofie und Hedinger, Franziska (2024): Bedeutung und Umsetzung von Weiterbildung in KMU. Zürich: SVEB; online verfügbar unter: <https://alice.ch/de/forschung/forschungsaktivitaeten-des-sveb/kmu-studie/>

SVEB Schweizerischer Verband für Weiterbildung (Hrsg.) (2015): GO – Grundkompetenzen direkt am Arbeitsplatz fördern. Nationales Projekt zur Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen 2009–2015; online verfügbar unter: <https://alice.ch/de/dienstleistungen/publikationen-und-produkte/publikationen/>



“Lernen schafft Verbindungen und Verbindungen schaffen Zukunft.”

Katharina Kurtz, Co-Studiengangsleiterin
und Dozentin CAS COM

Hier könnte Ihre Werbung stehen

Mit der Platzierung Ihrer Werbung in
der Fachzeitschrift «Education Perma-
nente» erreichen Sie gezielt Personen,
die im Bereich der Weiterbildung tätig
sind. Nutzen Sie die verschiedenen Ka-
näle des SVEB für Ihre Botschaften.

In der EP werben



soziologische
fahren und Potentiale
adaptiver Lernsoftware

KATHARINA KURTZ, ANDREA GABEL, FREDERICO MARIANO

Der Einsatz von künstlicher Intelligenz in
Bildungskontexten wirft fundamen-
telle Fragen auf. So wird mit KI häufig
verbunden, gerechtere, weil radikaler
Prozesse gestalten zu können.
der Reproduktion bestehender
Bildungstechnologien entgegen-
gestellt. Der Artikel einleitet
vor, das dem Zusammenspiel
und pädagogischem Feld in-
tegration von KI-gestützter
nachgeht. Erste Erkenntnisse
streichen die Notwendigkeit
empirischen Monitoring
von KI in der Bildung.

Struktur- und Entwicklungslogik einer selbstorganisierten Lernkultur

Über die datenbasierte Professionalisierung
der betrieblichen Weiterbildung

ULLA KLINGOVSKY UND STEPHANIE GYGER

Vor dem Hintergrund einer sich rasant wandelnden Arbeitswelt kommt der betrieblichen Weiterbildung eine bedeutsame Rolle zu. Sie ermöglicht Mitarbeitenden einen reflektierten Umgang mit den eigenen Ressourcen und befähigt sie, die technologischen und strategischen Veränderungen zu verstehen und die Entwicklungen der betrieblichen Strukturen aktiv mitzugestalten. Doch wie kann es gelingen, nicht nur kurzfristige Anpassungsleistungen, sondern langfristige Entwicklungsdynamiken in Gang zu setzen? Dieser Frage geht der folgende Beitrag in Dialogform nach. Im Gespräch zwischen den Autorinnen (Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung) und Benni Lurvink/René Graf (Coop) wird beleuchtet, wie die Entwicklung einer selbstorganisierten Lernkultur und eine datenbasierte Professionalisierung betrieblicher Weiterbildung gelingen kann.

1 Forschungsarbeiten impulsieren Visionen: Selbstorganisiertes Lernen und Lernbegleitung

Entwicklungsfördernde und dynamische Lernkulturen – so die leitende These dieses Beitrags – können überall dort entstehen, wo Unternehmen die Bedingungen und Strukturen schaffen, um Menschen durch eine Auseinandersetzung mit ihren beruflichen Anforderungen selbstsorgendes Lernen zu ermöglichen. Ein Lernen, bei dem der Aufbau komplexer Wissensstrukturen und die Entwicklung individueller Lernpraktiken im Zentrum steht und das die Individualisierung von Lernwegen fördert (Klingovsky & Kossack, 2007, S. 68).

Um diese These zu untersuchen, hatten zwei Masterstudentinnen der Universität Basel mit Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung¹ im Jahre 2018 im Rahmen einer Forschungswerkstatt die Gelegenheit, den Weiterbildungskurs «Experte Wein» am Coop Campus zu untersuchen. Im Handelsunternehmen Coop steht dieses Kursangebot als interne Weiterbildung allen Mitarbeitenden zur Verfügung, die in den Verkaufsstellen als Expert*innen für das Weinsortiment zuständig sind. Auf der Grundlage ihrer empirischen Beobachtungen fertigten die Studentinnen eine sogenannte Situationsanalyse an: Sie beobachteten das Setting im Kursraum, nahmen von der Ordnung des Raumes über die bereitgestellten Lernunterlagen bis hin zu den Bewegungen und Platzierungen der Teilnehmenden und der Kursleitung alles unter die Lupe, setzten das Beobachtete zu den intendierten Lernzielen ins Verhältnis und kontrastierten diese mit den im Kursraum beobachteten Effekten. «Das Ziel einer derartigen Analyse ist es, die [...] Muster von Lehr- und Lernpraktiken zu dekonstruieren und die mit der jeweiligen (An-)Ordnung notwendig verbundenen Auslassungen, (Un-)Möglichkeiten, Brüche und Widersprüche in Sichtbarkeit und Sprache zu bringen» (Klingovsky, 2021, S. 45). Dabei werden professionelle Spannungsfelder in der betrieblichen Weiterbildung identifiziert und den Weiterbildungsakteuren vor Ort als datenbasiertes Professionalisierungsmaterial wieder zurückgespiegelt.

Mit Blick auf die lernkulturellen Ansprüche des Unternehmens und die beobachteten Situationsdynamiken konnten im Weiterbildungskurs «Experte Wein» drei zentrale Spannungsfelder analysiert werden:

- Vermittlung von Wissen vs. Verstehen von Sinn
- Ausrichtung am Durchschnittlernen vs. Orientierung an individuellen Lernwegen
- Regulierung von Lernaufgaben vs. Strukturierung selbst gesteuerter Lernprozesse

1 Mehr zu diesem Masterstudiengang Educational Sciences in der Vertiefungsrichtung Erwachsenenbildung unter <https://bildungswissenschaften.unibas.ch/de/masterstudium/educational-sciences/studienstruktur/#c11179>

2 Entwicklungsoffene Lernprozesse als Motor der Transformation

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2025-1,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Coachingfirmen und Unternehmensberatungen arbeiten häufig mit dem Versprechen, ganze Organisationen mit bewährten Modellen und Konzepten zu einem leistungsstärkeren Miteinander zu bringen. An der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung gehen wir allerdings davon aus, dass es in betrieblichen Weiterbildungskontexten weniger nachhaltig ist, an ein Unternehmen bereits entwickelte Konzepte «heranzutragen» und deren «Anwendung» zu moderieren. Derart eingeführte Modelle bleiben dem Betrieb und den Mitarbeitenden häufig «äusserlich» und evozieren lediglich umsetzungsorientierte Fragen wie *Wie geht es nun genau? Was heisst hier Lernbegleitung? Was verstehen die Moderator*innen darunter? Wie können wir das erreichen?* etc. Derartige Settings führen häufig zu dem ungelösten Problem der bereits oben problematisierten Transferstrecke: In der Anwendung/Umsetzung eines vorgegebenen Schemas oder Konzepts in die Praxis bleibt stets doch einiges «auf der Strecke».

Für die Entwicklungsarbeit am Coop Campus wählten wir einen etwas anderen Ausgangspunkt: Wir zirkulieren und formen Begriffe, legen ihre Grundstruktur aus, kreieren offene Erkundungsfragen und impulsieren hierdurch die Entwicklung betriebseigener Konzepte. In komplexen Lern- und Entwicklungsarchitekturen werden die Mitarbeitenden über einen gewissen Zeitraum hinweg dazu eingeladen, sich intensiv mit den Problemlagen ihres konkreten Arbeitsalltags auseinanderzusetzen und gewissermassen selbst inhaltliches «Fleisch an den Knochen zu bringen». Es geht um die Hervorbringung und Verständigung über neues kollektives Wissen sowie die selbstorganisierte Entwicklung von sinnvollen und angemessenen Kompetenzen. Das Ziel ist die Entwicklung einer Coop-spezifischen Variante professioneller Lernbegleitung. In einem derartigen Changeprozess werden Form (selbstorganisiertes Lernen) und Inhalt (Lernbegleitung) mit dem Ziel in Übereinstimmung gebracht, dass sich die Teilnehmenden selbst – in individuellen, kollaborativen und kooperativen Settings – neue Handlungs- und Gestaltungsperspektiven für ihren konkreten Berufsalltag als Trainer*in erarbeiten.

Sinnbildlich für dieses gemeinsam von der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung und dem Coop Campus Aus- und Weiterbildung national getragene Entwicklungsprojekt «Vision Lernbegleitung 2030 am Coop Campus» steht der nun nachfolgende «institutionelle Dialog». Basierend auf einem Gespräch mit Benni Lurvink (Coop Campus Ausbildung national) und René Graf (zuletzt als Leiter Talentmanagement bei Coop tätig und langjähriger Präsident von Bildung Detailhandel Schweiz) wurden die wesentlichen Etappen der Zusammenarbeit reflektiert und die Potenziale

des spezifischen Zusammenspiels von Weiterbildungsforschung, Organisationsentwicklung und lernkulturellem Changeprozess herausgearbeitet.

3 Von der Wissensvermittlung zur Lernbegleitung

Wir steigen mit der Frage nach den Besonderheiten der gemeinsamen Entwicklungsarbeit ein, die sich zwischen der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung und dem Coop Campus Aus- und Weiterbildung national etablieren konnte.

Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Das Interessante an der von uns gewählten Form der Entwicklungsarbeit ist ja, dass auf der Grundlage der analysierten Spannungsfelder in Eurer betrieblichen Weiterbildungspraxis die Vision einer selbstorganisierten Lernkultur am Coop Campus entstehen konnte. Zu Beginn ging es schlicht darum, Abstand zu gewinnen von der puren Wissensvermittlung und ein anderes Lernen zu ermöglichen. Erst dabei zeigte sich Euch, dass dies auch eine neue Rolle für die Trainer*innen mit sich bringt: Das war die Geburtsstunde der Vision «Lernbegleitung». Wenn ihr nun die verschiedenen Etappen der Lern- und Entwicklungsarchitektur betrachtet, die wir konzipiert haben, damit ihr an der Realisierung dieser Vision arbeiten könnt – worin liegen die Besonderheiten dieser gemeinsamen Entwicklungsarbeit?

Coop: Das Neue für uns war, dass das Lernen in diesen Entwicklungsprozessen nie aufhört, dass es in Eurer Konzeption des «selbstsorgenden Lernens» ja immer weitergeht. Wie ihr uns das auch immer wieder gesagt habt: «Lernen als Prozess ist unabschliessbar.» Es gibt immer wieder etwas zu entdecken und zu analysieren. Je mehr man erfährt und versteht, je mehr neue Fragen stellen sich einem plötzlich. Das war für uns ungewohnt. Wir fragten uns, wollen wir das überhaupt so – gewissermassen nie ankommen, sondern immer auf der Suche bleiben? Das hat Zeit gebraucht. Aber diese Grundsatzfrage müssen wir heute nicht mehr diskutieren. Wir alle wissen und verstehen, dass es keinen anderen Weg für Unternehmen gibt, als in diese Dynamik zu kommen: Neue Fragen zu entwickeln ist eigentlich wichtiger als Antworten zu geben. Ein Highlight als Organisation ist sicher auch, dass es bei der Aus- und Weiterbildung von Coop mittlerweile ein fast einheitliches Verständnis gibt, dass wir das so, wie wir es früher gemacht haben, nicht mehr haben wollen. Dass wir auf einem Weg und überzeugt davon sind, dass wir uns von vielen Gewohnheiten tatsächlich bereits verabschiedet haben. Dass wir von Selbstverständlichkeiten, die heute einfach nicht mehr gehen, wie z.B. purer Frontalunterricht oder stundenlange Vorträge, Abstand gewonnen haben.

Dies sehen wir auch ganz konkret am Thema Handlungskompetenzorientierung, das ja im Zusammenhang mit der Grundbildung und Lehrplan 21

wichtig wurde. Wir sind uns bewusst, die Bildungslandschaft in der Schweiz befindet sich in einem grundsätzlichen Veränderungsprozess. In diesem Zusammenhang hatten viele von uns zu Beginn unserer gemeinsamen Entwicklungsarbeit das Bedürfnis, ein fixfertiges Konzept für die betriebliche Aus- und Weiterbildung zu bekommen, das sich dann einfach umsetzen lässt. In der Anfangsphase unserer Zusammenarbeit kam deshalb häufiger die Frage «Wie muss man es denn jetzt machen?» Oder «Sagt uns doch endlich mal, was wir zu tun haben!» Ich persönlich hatte in einer Phase, als wir auf ein konkretes konzeptionelles Entwicklungsproblem stiessen, auch selbst das Bedürfnis, endlich zu erfahren, wie es denn nun «konkret geht». Die gemeinsame Reflexion darüber war allerdings ein Schlüsselerlebnis: Ich verstand anschliessend, dass der Weg ein anderer ist. Es ist genau das, was wir mit dem selbstorganisierten Lernen auch wollen, nämlich eigene Erfahrungen machen, um Probleme aufzuspüren und selbstständig Lösungen zu entwickeln. Das ist etwas ganz Entscheidendes: Es geht nicht zuletzt darum, diese Erfahrungen überhaupt erst zu ermöglichen, die einen verändern. Natürlich haben wir heute schon mehr Ideen und Forschung dazu, wie es gehen könnte, aber jeder und jede muss seine und ihre eigenen Erfahrungen mit dieser neuen Idee, mit Lernbegleitung machen. Das ist ein zentraler Punkt.

Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung: In der methodisch-didaktischen Gestaltung unserer Weiterbildungsformate geht es ja vielfach genau darum, das Wesentliche, die alltägliche Relevanz eines Gegenstands «erfahrbar zu machen». Wir sagen dann immer: Zunächst braucht es die Anschauung, dann den Begriff. Die spezifisch hier am Coop Campus von uns gemeinsam angelegte Lern- und Entwicklungsarchitektur hat sich diesem Grundsatz folgend ja selbst zu einem «didaktischen Doppeldecker» entwickelt. Wie würdet ihr diesen Prozess beschreiben?

Coop: Zu Beginn haben wir ja ganz offensichtlich Euch als Professur der PH FHNW beauftragt, das Weiterbildungssetting für uns zu gestalten und damit die Rolle der Lernbegleitung für die gesamte Trainer*innen-Equipe inklusive der Ausbildungsleitung zu übernehmen. Nach und nach habt ihr aber gezeigt, dass es damit nicht getan ist. In einem nächsten Schritt wurden die Konzeptionen und die Ausgestaltung der Weiterbildungstage unter Eurem stets wohlwollenden aktivierenden Blick nach und nach zur Sache der Ausbildungsleitung. Bis schliesslich heute tatsächlich jeweils eine Gruppe von Trainer*innen für die Kolleg*innen selbst inspirierende Weiterbildungstage gestaltet und durchführt. Wir sind also mittlerweile so weit, dass Teilnehmende ihre eigene Weiterbildung konzipieren und realisieren. Das sind schon Quantensprünge für uns.

Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung: In der Tat sind hier riesige Entwicklungsprozesse zu beobachten. Sowohl bei einzelnen Lernbegleiter*innen, aber eben tatsächlich auch im Kollektiv. Wichtig ist vielleicht noch

zu erwähnen, dass dieses selbstorganisierte Lernen nicht einfach bedeutet, alle machen jetzt mal wie und was sie wollen. Die lernkulturelle Entwicklungsarbeit ist eingebettet in einen grösseren Strukturwandel: Wir haben Teilprojekte organisiert und strukturell eingebettete Gefässe geschaffen, die jeweils bestimmte Teilaspekte des selbstorganisierten Lernens und der Handlungsfigur Lernbegleitung akzentuieren.

3.1 Struktur- und Entwicklungslogik selbstorganisierter Lernkulturen

Diese situativ generierten und mittlerweile etablierten Strukturgefässe dienen nun einerseits der individuellen Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Rolle «Lernbegleitung»; sie befördern darüber hinaus auch die kollektive Entwicklungsarbeit. Sie tragen häufig lustvolle Titel wie «Erkundungssetting», «Street-Food-Festival» oder «Unter der Lupe» oder das «Coop Summercamp 2021». Hierbei handelt es sich um ein Teilprojekt, welches aufgrund der Corona-Pandemie im Jahr 2021 relativ kurzfristig als digitales Weiterbildungsformat realisiert werden konnte. Entstanden ist dabei eine auf Basis der didaktisch-methodischen Entwicklungslogik des selbstsorgenden Lernens (Klingovsky & Kossack, 2007) aufbauende prototypische Online-Selbstlernarchitektur. In dieser komplexen, multimedialen Lernumgebung hatte die Coop-Trainer*innen-Equipe über zwei Monate hinweg Gelegenheit, sich auf individuellen Lernwegen und in kooperativen Gefässen mit den Strukturen, Bedingungen und Handlungsoptionen zu Fragen des selbstorganisierten Lernens und der neuen professionellen Grundfigur Lernbegleitung auseinanderzusetzen.

Wir sind überzeugt davon, es sind genau diese «Zwischenräume», in denen das neue kollektive Wissen und die Handlungskompetenzen für eine neue Lernkultur am Coop Campus entstehen. Gegenwärtig arbeiten wir aufgrund vieler neu zu integrierender Mitarbeitender und dynamisch sich ergebenden Fragestellungen auch häufig mit sog. Tuchfühlungsworkshops, bei denen sich eine Gruppe von Trainer*innen relativ kurzfristig zur Auseinandersetzung mit eben jenen dringlichen Fragestellungen zusammenfindet.

Coop: Mit diesen Tuchfühlungsworkshops haben wir ein echtes Highlight geschaffen! Darin wird so intensiv an konkreten, sich aus der Praxis ergebenden Fragen gearbeitet. Das bringt uns alle weiter. Wir arbeiten am Coop Campus auch mit Leitbildern. Eines davon ist: Wir sind eine lernende Organisation. Aber was das genau heisst, das sieht man nun hier in diesem Prozess wunderschön. Wir sind als «Lernende Organisation Aus- und Weiterbildung» hier lernend unterwegs, schaffen uns selbst eine selbstorganisierte Lernkultur und realisieren damit eine coopspezifische Form von Lernbegleitung. Momentan stellen wir uns z.B. die Frage, wie wir auch Vorgesetzte als Lernbegleitende ihrer Mitarbeitenden gewinnen können resp. wie das Lernen in den Verkaufsstellen durch das Konzept Lernbegleitung angereichert wer-

den kann. Wenn ich die Bildungslandschaft und ihre Institutionen in der Schweiz anschau, da sind wir heute nicht schlecht unterwegs. Diese manchmal auch etwas lästige Hartnäckigkeit, dieses Durchgehen auch durch Widerstände und Behäbigkeiten, das hat es aber sicher dazu gebraucht, den Wert der Anstrengungen zu erkennen.

Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Das Bild der lernenden Organisation passt auch hervorragend zu dem, was eingangs gesagt wurde, dass das Lernen unabgeschlossen sei und man mit Entwicklungsarbeiten ja nie fertig ist. Eine unserer massgeblichen Beschäftigungen betrifft die Umgestaltung und Neukonzeption von Kurskonzeptionen in der Form sogenannter Drehbücher. Auch hier herrschte lange Zeit die Auffassung vor, ist der Kurs erst einmal entwickelt, steht der Kurs so für die kommenden Jahre. Wir beobachten nun allerdings, dass eine Kurskonzeption vielmehr als ein «lebendiger Organismus» zu betrachten ist. Schliesslich lebt die Konzeption von den Teilnehmenden und stärker als bisher sind analytische Fähigkeiten gefragt, um je einmalige Kurssituationen «lesen» zu lernen und in der Situation lernförderliche Anschlusssituationen zu entwerfen, in denen gewünschte Effekte entstehen können. Diese professionelle Handlungskompetenz, Lernen in Situationen zu ermöglichen, ist höchst anspruchsvoll und erfordert eine permanente Aufmerksamkeit im Kursgeschehen. Sie ist nichts, was man einmal «hat», sondern eher – wie Dieter Nittel das ausdrückt, eine situativ je neu hervorzubringende berufliche Leistung (Nittel, 2000, S. 85). Diese Leistung der Trainer*innen ist kein mechanisches Handwerk, da kann einem auch nicht einfach «mal gezeigt werden, wie das geht». Es verweist auf ein spezifisches Verständnis des individuellen Lernens und von lernender Organisation, das im Bild eines kybernetischen Regelkreises eben gerade nicht aufgeht.

Coop: Vor einigen Jahren hatten wir ja in der Berufsbildung eine Reform des Lernens eingeläutet. Damals als Pilotunternehmen im Detailhandel. Zunächst schien es so, als kämen wir mit einer externen Firma, die damals beauftragt wurde, relativ schnell vorwärts. Man hat da die Grundbildung umgekrempelt und aus Lernzielen hat man Handlungskompetenzen gemacht und so weiter. Am Schluss mussten wir der Firma das, was wir erarbeitet hatten, auch zur Korrektur vorlegen. Diese Vorgehensweise war damals attraktiv für uns, weil es schneller geht, linearer ist und damit auch klar ist, was als Nächstes zu tun ist. Heute würde ich sagen, unser offenes, suchendes Vorgehen verspricht vielleicht weniger «Sicherheit oder Klarheit», es ist deutlich sperriger und sicher unbequemer, aber es öffnet den Raum für die wirklich wichtigen Fragen: Haben wir es hier tatsächlich schon mit einer im Alltag relevanten Handlungskompetenz zu tun oder schreiben wir anstatt «Lernende müssen wissen» (Lernziel) einfach nur «Lernende müssen können» (Handlungskompetenz)? Kurz, es geht eben darum, sich mit dem eigenen

Tun auseinanderzusetzen. Wir sehen heute, dass diese dafür notwendige Haltungsänderung ganz anders angegangen werden muss. Das finde ich faszinierend. Die Veränderung von Haltungsfragen ist kein Selbstläufer, kann nicht einfach mittels Appell und Instruktion vermittelt, sondern muss vielmehr sinnhaft erlebt und praktisch geübt werden. Aber genau diese Prozesse, die wir da anstossen, die gehören ja zum lebenslangen Lernen. Man kann hier also auch einiges über das eigene Lernen lernen. Die Kursteilnehmenden, die wir in den neuen Lehrgängen begleiten, bekommen das automatisch mit. Ich glaube, damit sind wir letztendlich auch viel effektiver unterwegs.

3.2 Von der Lernkultur zur Unternehmenskultur und wieder retour

Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Das ist eine gute Überleitung zur nächsten Frage. Wenn wir uns vor Augen führen, dass es in unserer Zusammenarbeit ja stets darum geht, den Mitarbeitenden von Coop neue Lern- und Entwicklungsräume zu eröffnen... Was ist denn aus Eurer Sicht der Mehrwert eines solchen Lernens für Euren unternehmerischen Alltag?

Coop: Sicher wird über die Lernerfahrungen in unseren Kursen für die Kursteilnehmenden selbst ein Mehrwert generiert. Ein Schlüsselerlebnis war auch hier die Rückmeldung einer Person, die gesagt hat, «du hast uns aus der Komfortzone geholt». Die Person berichtete, dass sie davon ausgegangen sei, man könne an diesen Kurs kommen, jemand erzähle da dann was, ein wenig Gruppenarbeit und viel konsumieren. Und dann hat die Person gemerkt, ah nein, ich muss auch selber aktiv werden! Ich glaube, wenn das jemand realisiert und wenn das mittelfristig zur Kultur wird, ist das wirklich auch ein Mehrwert, nicht nur für den Einzelnen, sondern für das Unternehmen insgesamt. Ja, das Gegenstück der Konsumhaltung ist das Mitgestalten, das Übernehmen von Verantwortung, und das beginnt jeweils im eigenen Bereich. Ein persönliches Aha-Erlebnis steigert dabei den Umsetzungswunsch im eigenen Alltag um ein Vielfaches. In diesem Mitgestalten liegt einfach viel Potenzial drin, bis hin zur Kulturveränderung.

Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Diese Aha-Erlebnisse sind auch für die Trainer*innen-Equipe fundamental. Immer wenn verstanden wird, wie die eigene Lehrpraxis mit Bildungsmöglichkeiten von Menschen im Unternehmen zusammenhängen, lässt sich erkennen, dass es unzählige Gestaltungsmöglichkeiten gibt. Dies schafft ein Verständnis dafür, wie derartige Sinnstiftungsprozesse angestossen werden können. Eine zentrale Erkenntnis ist ja, dass wir in der Weiterbildung nicht nur selbstorganisiertes Lernen, sondern auch Prozesse unternehmerischer Mitbestimmung und -verantwortung impulsieren!

Coop: Ja, sehr schön! Vielleicht müssten wir Kursteilnehmende in der Zukunft sogar als «Mitgestaltende» bezeichnen. Das ist ein schöner Gedanke, weg vom Teilnehmen hin zum Mitgestalten.

Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung: René hat diesen Zusammenhang im Kontext einer Veranstaltung einmal so hergestellt: Das Besondere an der lernkulturellen Entwicklungsarbeit am Coop Campus ist es, dass hier eine Lernkultur wirklich «bottom-up» entwickelt und verändert wird. Damit sind wir dann bei der nächsten spannenden Frage: Wenn es also die Menschen vor Ort sind, die die Dinge eigentlich in die Hand nehmen und verändern, welche Voraussetzungen, Bedingungen und Strukturen werden dann im Unternehmen benötigt, um solche Entwicklungsprozesse zu eröffnen, möglich zu machen, zu realisieren?

Coop: Also wenn ich jetzt Coop als Unternehmen anschau, dann wurde all dies möglich, weil wir in der Ausbildung auch einfach mal starten konnten. Bildung ist bei Coop ein Teil der Unternehmenskultur und die Coop-Ausbildung im Unternehmen per se verankert. Hier mal ein Gedankenexperiment: Im Durchschnitt sind unsere Mitarbeitenden einen Tag pro Jahr bei uns in der Weiterbildung. Das ist nicht viel, um Kultur zu prägen. Aber diese Unternehmung zeigt sich auch in unserer Führungskultur. Wenn du bei Coop eine Führungskraft werden willst, dann durchlaufen 80 Prozent der Führungskräfte ein Management- und Leadership-Programm. Und das gestalten wir. Das sind oft über 20 Tage, an denen wir Werte und Verhaltensweisen thematisieren und unsere Gedanken mitgeben können. Möglich wird das auch in unseren Zielsetzungsworkshops, die wir konzipieren und an denen über 10'000 Kadermitglieder teilnehmen.

Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Es liessen sich vor diesem Hintergrund zwei spezifische Aspekte festhalten: Die Lernkultur hat erstens, mindestens in eurer Konstruktion von Unternehmen, grossen Einfluss auf die Führungskultur. Und die zweite Erkenntnis ist, dass die geschaffenen Rahmenbedingungen von Bedeutung sind, in denen sich Menschen entwickeln dürfen und können. Wenn es eine Lern- und Weiterbildungskultur gibt, die sichtbar aufzeigt, dass man Räume gestalten kann und dass Menschen darin etwas lernen und sich entwickeln – und dies ist sehr davon abhängig, welche Art «Räume» ich gestalte – dann hat dies wiederum einen wesentlichen Einfluss auf die Unternehmenskultur.

3.3 Weiter auf dem Weg zu einer «cooperativen» Lernkultur am Coop Campus

Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Auf dieser Grundlage lässt sich nun auch unsere letzte Frage konturieren. Mit Blick auf die «Vision Lernbegleitung 2030 am Coop Campus», wo stehen wir denn gegenwärtig mit dieser Entwicklungsarbeit? Was macht euch sicher, diesen Weg weiterzuverfolgen? Welche wichtigen Schritte stehen noch an?

Coop: Ich bin überzeugt davon, dass wir auf einem sehr guten Weg sind. Wir werden immer konkreter. Ich mache zwei Beispiele. Ein Thema, das immer wiederkehrt, ist die Frage nach dem Abschluss unserer Weiterbildun-

gen. Wir setzen hierfür den sicher üblichen Begriff «Kompetenznachweis» ein. Heute sind wir so weit, dass den meisten Trainer*innen bewusst ist, dass es einen Kompetenznachweis zwar braucht, aber dass diese Nachweise unterschiedlich aussehen können, ja aufgrund der unterschiedlichen Inhalte auch unterschiedlich aussehen müssen. Wir haben auch verstanden, dass jeder Kurs ein Drehbuch benötigt, aber die können a) sehr unterschiedlich aussehen und sie sollten b) den situativen Gebrauch nicht als Abweichung, sondern als Normalfall sehen. Ich glaube, da sind wir jetzt. Viele gute Ideen und Gedankengänge sind bereits in der Entwicklung und es geht vorwärts.

Aber was wir heute zum Teil noch haben, ist ein – wie ich es nenne – gewisses «Themenhopping». Wir haben zum Beispiel immer noch Kurse, in denen die Themen einfach schön aneinandergereiht «vermittelt» werden. Heute wollen wir bewusst wegkommen von diesem Experten-Auftreten und eher nachfragend auftreten – und damit Themen und Herausforderungen für die Teilnehmenden – oder besser Mitgestaltenden – wesentlich zielgenauer erfahrbar machen.

Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Ja, das ist stimmig. Und wozu die Erwachsenenbildung ja tatsächlich beitragen kann, ist das, auf was wir immer wieder mit dem Konzept der «Generativen Themen» hinweisen. Zu fragen: Worum geht es hier wirklich? Die Reduktion auf die Essenz, den Sinn herauszufiltern, um in dieser bedeutsamen Funktion zu Sinnstifter*innen zu werden. Es wird sehr spannend bleiben, diese Entwicklungen mit Euch weiter voranzutreiben! Wir danken Euch sehr herzlich für dieses Gespräch.

Coop: Danke an Euch für die vertrauensvolle und produktive Zusammenarbeit.

4 Fazit

Ausgehend von der These, dass eine entwicklungsfördernde und dynamische Lernkultur einen Beitrag zur Sicherung individueller Beschäftigungsfähigkeit sowie zur Sicherung betrieblicher Zukunftsfähigkeit leisten kann, wurde in diesem Beitrag die Frage untersucht, welche Strukturen und Bedingungen in der betrieblichen Weiterbildung des Handelsunternehmens Coop geschaffen wurden, um selbstorganisiertes Lernen und die professionelle Rolle der «Lernbegleitung» zu fördern und zu professionalisieren. In einem rekonstruktiven Gespräch zwischen der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung und den Coop-Verantwortlichen wurden die wesentlichen Etappen der Zusammenarbeit reflektiert und die spezifischen Wechselwirkungen von Weiterbildungsforschung, Organisationsentwicklung und lernkulturellem Changeprozess herausgearbeitet. Dabei konnte deutlich werden, dass es in der gemeinsamen Beratungs- und Entwicklungsarbeit nicht einfach

darum geht, ausgehend von einer Standortbestimmung einen Zielzustand zu definieren, sondern über eine spezifische Struktur- und Entwicklungslogik Veränderungsimpulse zu setzen, in denen zu einer betriebseigenen Form von selbstorganisierter Lernkultur gefunden werden kann. Dabei geht es stets um das analytische Durchdringen der eigenen Praxis auf mikro-, meso- und makrodidaktischer Ebene und dem Entwurf einer neuen lernkulturellen Praxis im Modus der Imagination. Und für ebendiese Gewinnung neuer Perspektiven erweist sich das Zusammenspiel von Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung als äusserst fruchtbar.

PROF. DR. ULLA KLINGOVSKY, Leiterin der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Institut Weiterbildung und Beratung der PH FHNW; Leiterin der Vertiefungsrichtung Erwachsenenbildung im Master of Educational Sciences des Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Basel.
Kontakt: ulla.klingovsky@fhnw.ch

STEPHANIE GYGER, MA in Bildungswissenschaften mit Vertiefungsrichtung Erwachsenenbildung; Dozentin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung.
Kontakt: stephanie.gyger@fhnw.ch

Dialogpartner auf Seiten von Coop:

BENNI LURVINK, Coop Campus Ausbildung national

RENÉ GRAF, zuletzt als Leiter Talentmanagement bei Coop tätig und langjähriger Präsident von Bildung Detailhandel Schweiz

Literatur

Klingovsky, Ulla, Kossack, Peter (2007): Selbstsorgendes Lernen gestalten. Bern: Hep Verlag.

Klingovsky, Ulla (2021): Empirie im Kursraum - (An)Ordnungen des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität. In Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs und Johannes Wahl (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse. Befunde. Perspektiven, S. 39-54. Wbv.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Wbv.

Selbstorganisiertes Lernen mit CustomGPTs fördern. Das Beispiel SCIL GenAI Skills Check

CHRISTOPH MEIER UND JULIA MARCIA MANN

Entwicklungen wie die Bewegung «vom Lehren zum Lernen» und notorisch knappe Ressourcen für Weiterbildung haben dazu beigetragen, dass selbstorganisiertes Lernen (SOL) in Unternehmen und Organisationen an Bedeutung gewonnen hat. Generative KI (GenKI) eröffnet neue Möglichkeiten zur Förderung von SOL – insbesondere in Form von CustomGPTs. Der Beitrag zeigt am Beispiel des SCIL GenAI Skills Check auf, wie solche CustomGPTs umfangreiche, vorstrukturierte, personalisierte und zielorientierte Dialoge ermöglichen und Lernende bei der Planung, Durchführung und Reflexion ihrer Lernaktivitäten unterstützen können. Dabei wird deutlich, dass der erfolgreiche Einsatz von generativer KI zur Unterstützung von SOL im Bereich der betrieblichen Weiterbildung an bestimmte Voraussetzungen gebunden ist.

1 Zunehmende Bedeutung von selbstorganisiertem Lernen in Unternehmen und Organisationen

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2025-1,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Selbstorganisiertes Lernen hat in Unternehmen und Organisationen an Bedeutung gewonnen. Zum einen ist das eigenverantwortliche Lernen und dessen Unterstützung im Kontext der Gezeitenbewegung «from teaching to learning» (Barr & Tagg, 1995) seit vielen Jahren ein Thema für Bildungsverantwortliche. Dies gilt für alle Bildungskontexte. Zum anderen sind innerhalb der HR-Development-Community Klagen über eine mangelhafte Ausstattung mit Personal und Ressourcen verbreitet und es gibt empirische Studien, die diese Sicht stützen (z.B. Kwong, Demirbag, Wood & Cooke, 2021). Verantwortliche für Weiterbildung bzw. Personalentwicklung verweisen darauf, dass sie aufgrund der beschränkten Ressourcen gar nicht in der Lage sind, alle Zielgruppen innerhalb des Betriebs mit passgenauen Angeboten zu versorgen (Ikaneng, 2020).

Vor diesem Hintergrund wird in der Praxis vielerorts argumentiert, dass Beschäftigte mehr Eigenverantwortung für ihr lebenslanges Lernen übernehmen müssen und dass Betriebe dazu geeignete Ressourcen zur Verfügung stellen müssen. vielerorts werden grosse digitale Inhalte-Bibliotheken wie LinkedIn Learning (mehr als 20'000 Lerneinheiten) lizenziert (vgl. Spirgi & Tronsberg, 2022, für eine Fallstudie). Wenn solche digitalen Inhalte-Bibliotheken zur Verfügung stehen – so die Erwartung – können die Beschäftigten selbstgesteuert, eigenverantwortlich und zielgenau ihre eigene Weiterbildung und (Kompetenz-)Entwicklung vorantreiben. In der Praxis hat sich allerdings gezeigt, dass die Veränderung einer Lernkultur und die Bewegung hin zu eigenverantwortlichem Lernen nicht so leicht zu bewerkstelligen ist (Meier, 2023). Das Bereitstellen von technischen Umgebungen wie digitalen Inhalte-Bibliotheken allein führt in der Regel noch nicht zum Erfolg. Denn eigenverantwortliches und selbstreguliertes Lernen ist anspruchsvoll. Eben weil die Lernenden keine Lehrpersonen, Trainer:innen oder Lernbegleiter:innen an ihrer Seite haben, die sie in diesem Prozess begleiten. Längst nicht alle Lernenden sind in der Lage, sich in Lern- und Entwicklungsprozessen eigenständig sinnvolle und realistische Ziele zu setzen, sich selbst zu steuern und zu motivieren oder den eigenen Fortschritt zu beobachten und zu überprüfen (z.B. Koch, 2015).

Dieser Beitrag zeigt auf, dass eigenverantwortliche und selbstorganisierte Lernaktivitäten durch spezifisch konfigurierte digitale Assistenten gefördert werden können. Diese Assistenten können bei verschiedenen Aufgaben im Hinblick auf die Steuerung und Umsetzung von selbstorganisiertem Lernen Unterstützung bieten – von der Standortbestimmung und Zielklärung über die Planung des Vorgehens, die Erarbeitung von Themen und Inhalten bis hin

zur Vorbereitung auf die Umsetzung im Arbeitsfeld. Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung eines solchen Ansatzes sind das Bereitstellen von CustomGPT-Bibliotheken, das Befähigen der Nutzer:innen sowie die Weiterentwicklung der Rolle von Bildungsverantwortlichen in Richtung Lernbegleitung und Orchestrierung von Lernumgebungen.

2 GenKI zur Unterstützung von selbst-organisiertem Lernen

In der Diskussion um die Nutzung von GenKI¹ im Arbeitsfeld Bildung und Personalentwicklung steht das Potenzial für das Vereinfachen und Beschleunigen des Erstellens von Lernmaterialien im Vordergrund (Taylor & Vinauskaite, 2024). Dagegen wird das Nutzenpotenzial für Verbesserungen im Hinblick auf personalisierte und handlungsorientierte Lernumgebungen zu wenig beachtet. Gerade hier können GenKI-Werkzeuge und insbesondere CustomGPTs eine wichtige Rolle übernehmen.

CustomGPTs² sind KI-Assistenten, welche von Nutzer:innen selbst für spezifische Aufgaben und Anwendungsfälle konfiguriert werden können. Über die jeweiligen Plattformen der Anbieter von grossen Sprachmodellen (LLM, z.B. OpenAI, Google oder Anthropic) lassen sich permanent verfügbare und über spezifische URLs ansprechbare Assistenzumgebungen erstellen, die ausführliche Anweisungen sowie Daten bzw. Dateien beinhalten können.

Die Einsatzmöglichkeiten für CustomGPTs im Kontext von Bildung und Lernen sind vielfältig. Ein grosses Potenzial bieten sie insbesondere im Hinblick auf selbstorganisierte und eigenverantwortlich durchgeführte Lernaktivitäten. Hierbei gilt es, oft ohne Begleitung durch Trainer:innen oder Lernbegleiter:innen, verschiedene Teilaufgaben umzusetzen:

- persönliche Standortbestimmung und Zielklärung vornehmen;
- Lernmedien bearbeiten und sich selbst überprüfen, ob diese ausreichend tief verstanden wurden;
- spezifische Themenfacetten, Konzepte oder Modelle vertiefen;
- neue Aufgaben oder verändertes Verhalten erproben;
- neu Gelerntes festigen;
- neu Gelerntes in den Arbeitsalltag integrieren.

Für alle diese Facetten können spezifische CustomGPTs erstellt werden, die lebenslang Lernende bei diesen Aufgaben

1 Als generative KI werden Systeme bezeichnet, die neue Daten oder Inhalte hervorbringen (Seufert and Handschuh, 2024). Anwendungen generativer KI (GenKI) basieren auf grossen Sprachmodellen und verbreiten sich derzeit schnell im Arbeitsfeld (Kreacic et al., 2024). ChatGPT ist ein bekanntes Beispiel. Diese Systeme werden von verschiedensten Berufsgruppen für vielfältige Aufgaben genutzt (Zao-Sanders, 2024).

2 CustomGPT ist die Bezeichnung, die von OpenAI verwendet wird. Bei Google werden diese von Benutzern spezifisch konfigurierten Assistenten als «Gems» bezeichnet, bei Anthropic als «Projects». Wenn wir hier von CustomGPTs sprechen, so meinen wir diese Klasse von Assistenten insgesamt.

unterstützen. In der Tabelle 1 sind mögliche Aufgabenfelder zusammengestellt, in denen CustomGPTs zum Einsatz kommen können.

	Eigenverantwortliches, selbstreguliertes Lernen in unterschiedlichen Ausprägungen					
Relevante Teilaktivitäten	Entwicklungs- ziele klären und Standort bestimmen	Lernmedien im Selbststudium bearbeiten	Konzepte/ Modelle, etc. kontrastieren oder vertiefen	Verändertes Verhalten erproben	Neu Gelerntes festigen	Neu Gelerntes in den Arbeitsalltag integrieren
CustomGPTs zur Unterstüt- zung bei SCIL Academy	– Entwick- lungsziele GPT – Skills-Check GPT	– Skript GPT	– Tutoring GPT	– Rollenspiel GPT	– Lernen durch Lehren GPT	– Transfer GPT

Tab. 1: Aufgaben im Prozess eigenverantwortlichen Lernens und unterstützende CustomGPTs

3 Kompetenzen selbst einschätzen mit dem SCIL GenAI CustomGPT

Die SCIL Academy, ein Teilbereich des Swiss Competence Centre for Innovations in Learning (SCIL) der Universität St. Gallen, bietet Weiterbildungen mit Fokus digitale Transformation für Bildungsverantwortliche in verschiedenen Bildungskontexten an.³ Im Rahmen ihrer Arbeit entwickelt und erprobt die SCIL Academy verschiedene CustomGPTs, die das Blended Learning Design ergänzen, und macht diese öffentlich zugänglich. Um das Potenzial von Anwendungen generativer KI zur Unterstützung von selbstorganisiertem Lernen in Unternehmen aufzuzeigen, wird im Folgenden der SCIL GenAI Skills Check als Beispiel genauer betrachtet.

Der SCIL GenAI Skills Check ist ein KI-Assistent, der Nutzer:innen eine schnelle erste Orientierung zu einem spezifischen Handlungsfeld ermöglichen soll: die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten im Hinblick auf das Arbeiten mit GenKI-Werkzeugen einschätzen (ChatGPT und Co.). Gleichzeitig soll der Check die Nutzer:innen animieren, Ideen für die persönliche Weiterentwicklung in diesem Feld zu formulieren.

Der SCIL GenAI Skills Check ist darauf ausgerichtet, einen ausführlichen und vorstrukturierten Dialog mit den Benutzer:innen zu führen, der verschiedene Schritte umfasst:

1. Orientierung zum bevorstehenden Dialog
2. Standortbestimmung zu ausgewählten GenKI-Kompetenzen
3. Feedback zur Standortbestimmung

3 <https://ibb.unisg.ch/de/kompetenzzentrum-scil/scil-academy/>

4. Reflexion des Ergebnisses der Standortbestimmung
5. Ideen für einen Entwicklungsplan zu GenKI-Kompetenzen
6. Zusammenfassung des Dialogs

Dabei soll der Skills Check die folgenden Facetten im Hinblick auf das Arbeiten mit ChatGPT und Co. behandeln:

- Kenntnis relevanter Nutzungsszenarien für GenKI-Anwendungen
- Erfahrung mit diesen Nutzungsszenarien
- Kenntnis von GenKI-Werkzeugen wie ChatGPT und Co.
- Kenntnis von Prinzipien der (Text-)Produktion bei ChatGPT und Co.
- Kenntnis von Strategien zur Steuerung der Zusammenarbeit mit ChatGPT und Co.
- Kenntnis von Frameworks für Prompting
- Kenntnis von Strategien für Prüfung der Ausgaben von ChatGPT und Co.

Der SCIL GenAI Skills Check wurde als CustomGPT auf der Plattform chatgpt.com angelegt und ist dort verfügbar.⁴

3.1 Entwicklung und Konfiguration

Der SCIL GenAI Skills Check wurde ursprünglich im Rahmen der SCIL Entwicklungspartnerschaft 2023–2024 (Meier, 2024) zusammen mit sieben Industriepartnern auf der Plattform von OpenAI in verschiedenen Iterationen entwickelt und verbessert.⁵ Seither wurde er im Rahmen weiterer Veranstaltungen und Workshops von zahlreichen Bildungsverantwortlichen genutzt.

Bei der Entwicklung der Anweisung für den CustomGPT haben wir uns an Elementen gängiger Prompting-Frameworks orientiert (z.B. Falck, 2025). Die Anweisung für den CustomGPT SCIL GenAI Skills Check umfasst knapp sechs Seiten mit detaillierten Ausführungen dazu, wie sich der Assistent

verhalten soll. Hier eine Übersicht zu den Kernpunkten dieser Anweisung:

- PERSONA [des Assistenten]: Beurteiler von GenKI-bezogenen Fähigkeiten; konzentriert, auf den Punkt, herausfordernd
- AUFGABE: Dialog mit folgenden Elementen: Orientierung, Beurteilung, Feedback, Reflexion, Entwicklungsplan, Abschluss
- ZIEL: Feststellung des aktuellen Stands der GenKI-Fähigkeiten, Unterstützung bei der Reflexion, Unterstützung beim Formulieren eines Entwicklungsplans
- SCHRITTE: Ein erläuternder Satz pro Schritt
- KONTEXT: Die Nutzer sind Wissensarbeiter:innen in Unternehmen und Organisationen
- HINWEISE: Einzelheiten zum Vorgehen bei jedem Schritt. Auflistung der zu behandelnden Themen (vgl. die Aufzäh-

4 Der Check ist über die folgende URL erreichbar: <https://chatgpt.com/g/g-EE65tm1E6-scil-genai-skills-check-03>. Uns ist wichtig zu betonen, dass die aktuelle Ausprägung dieses Assistenten noch nicht perfekt ist. Aber das Beispiel zeigt die Möglichkeiten auf, die sich durch diese neue Technologie ergeben.

5 Mehr Informationen zu Entwicklung, zur Instruktion und zum Testing finden sich bei Meier & Mann (2024).

lung unter Kapitel 3, Facetten im Hinblick auf das Arbeiten mit ChatGPT und Co.)

- BEISPIELE: Beispiele für Fragen zur Kompetenzüberprüfung und Feedbackaussagen. Beispiele für mögliche Antworten und deren Bewertung
- AKTION: Zusammenfassung des Kompetenzchecks inklusive Entwicklungsplan

3.2 Dialogführung – Vergleich verschiedener Umgebungen

Der SCIL GenAI Skills Check soll eine erste Standortbestimmung ermöglichen und für die weitere Beschäftigung mit dem Themenfeld motivieren. Entsprechend ist es zentral, dass der Dialog mit dem KI-Assistenten gut gestaltet ist. Im Rahmen der Entwicklung des SCIL GenAI Skills Check wurde geprüft, wie gut der ursprünglich in der Umgebung ChatGPT von OpenAI entwickelte Assistent auch auf anderen Plattformen funktioniert.⁶ Bei den Tests und Vergleichen der konkreten Ausprägung wurde der Dialoggestaltung grosse Bedeutung beigemessen. Die folgenden Aspekte wurden verglichen:

- Dialogeröffnung
- Fragen und Antworten
- Orientierung an den Vorgaben (Schritte und Themen)
- Übergang vom Skills-Check zur Bewertung der Skills
- Ausprägung der Bewertung
- Entwicklungsplan
- Interaktionsstil

Tabelle 2 bietet eine Übersicht zu den getesteten Umgebungen und ausgewählten Ergebnissen aus den Vergleichen. Eine ausführlichere Darstellung mit Auszügen aus den Gesprächs- bzw. Interaktionsprotokollen findet sich bei Meier und Mann (2024).

Die umfangreiche Anweisung für den Assistenten (vgl. die Hinweise in Abschnitt 3.1) wurden in verschiedenen Umgebungen (OpenAI ChatGPT, Anthropic Claude, Google Gemini) und Sprachen (Englisch, Deutsch) getestet. Dabei zeigte sich, dass sowohl die Sprachwahl als auch die Wahl des Sprachmodells einen deutlichen Einfluss auf die Qualität der Dialoge hatten. Bei den kostenpflichtigen Sprachmodellen zeigten sich klare Unterschiede zwischen den deutsch- und englischsprachigen Dialogen, obwohl in beiden Fällen die gleichen Benutzereingaben in der jeweiligen Sprache verwendet wurden. Zusätzlich konnten Unterschiede in der Qualität der Dialoge zwischen kostenpflichtigen und kostenfreien Modellen beobachtet werden.

⁶ Bei den Tests hat sich sehr schnell gezeigt, dass Microsoft Copilot (copilot.microsoft.com) als Nutzungsumgebung für den GenAI Skills nicht geeignet ist. Microsoft Copilot zeigt innerhalb der Unterhaltung vorgefertigte Antwortvorschläge, die wie Schaltflächen funktionieren. Sobald eine Schaltfläche angeklickt wird, wird diese Antwort gesendet und das Gespräch damit fortgesetzt. Auf diese Weise können die Lernenden in ihrer Antwort beeinflusst werden, was im Kontext unseres Skills-Checks nicht sinnvoll ist.

Umgebung	GPT-4o	Claude 3.5 Sonnet	Gemini Advanced
Dialogeröffnung	<ul style="list-style-type: none"> - Hinweise zu erwarteter Dauer, erwartetem Ergebnis und gewähltem Kommunikationsstil (z.B. «challenging»). 	<ul style="list-style-type: none"> - Einstieg holprig, nochmaliger Verweis auf Instruktion erforderlich. 	<ul style="list-style-type: none"> - Einstieg holprig, nochmaliger Verweis auf Instruktion erforderlich.
Fragen & Antworten	<ul style="list-style-type: none"> - Bestätigt/reformuliert/kommentiert Aussagen. - Vielfältige Variationen in den Formulierungen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bestätigt/kommentiert Aussagen und listet diese auf (im Stil eines formalen Assessments). - Weniger Variationen bei Formulierungen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Liefert bei der Fragestellung z.T. schon mögliche Antworten mit (entgegen der expliziten Instruktion). - Weniger Variationen bei Formulierungen.
Orientierung an der Instruktion	<ul style="list-style-type: none"> - Folgt dem Themenplan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folgt dem Themenplan (und führt sogar die Nummern der Fragen auf). 	<ul style="list-style-type: none"> - Weicht von den vorgegebenen Fragen/Themen ab und lässt Themen aus.
Übergang vom Check zur Bewertung	<ul style="list-style-type: none"> - Holt Zustimmung des Gegenübers zum Übergang in die nächste Phase des Gesprächs ein. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ankündigung eines nächsten Themas, aber kein Einbinden des Gegenübers. 	<ul style="list-style-type: none"> - Macht Übergang zur nächsten Phase im Gespräch nicht explizit.
Ausprägung Bewertung	<ul style="list-style-type: none"> - Systematische, differenzierte Bewertung. - Holt Einschätzung des Gegenübers zur Bewertung ab. - Verteidigt Bewertung angesichts anderer Einschätzung durch Gegenüber. 	<ul style="list-style-type: none"> - Systematische, differenzierte Bewertung. - Holt Einschätzung des Gegenübers zur Bewertung ab. - Begründet eigene Einschätzung. - Passt Einschätzung nach Rückfrage durch Gegenüber an. 	<ul style="list-style-type: none"> - Summarische, wenig differenzierte Bewertung.
Entwicklungsplan	<ul style="list-style-type: none"> - Fragt nach Ideen zur weiteren Entwicklung im Themenfeld. - Bietet an, Vorschläge zu machen. - Gibt Feedback zu Entwicklungsideen des Gegenübers, fasst diese zusammen und macht Vorschlag für «konkreten» Plan. - Vorgeschlagener Plan greift Ideen des Gegenübers auf und führt diese weiter. - Fragt, ob Vorschlag für Benutzer passend ist oder ob Gegenüber diesen Vorschlag anpassen möchte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Schlägt Fokus für weitere Entwicklung vor. - Fordert Ideen bzw. Vorschläge ein und bietet an, auf dieser Grundlage gemeinsam einen Plan zu entwickeln. - Formuliert Elemente eines Entwicklungsplans. - Vorgeschlagener Plan greift Ideen des Gegenübers auf und führt diese weiter. - Fragt, ob Entwicklungsplan für Gegenüber passend ist. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hat vom Gegenüber keine Ideen/Vorschläge für Entwicklungsaktivitäten eingefordert. - Die eigenen Vorschläge für Entwicklungsaktivitäten sind sehr allgemein gehalten.
Interaktionsstil	<ul style="list-style-type: none"> - Flüssiges Alltagsgespräch. - Bindet das Gegenüber durchgängig gut ein und holt Meinungen/Einschätzungen ab. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eher kurze und knappe Formulierungen, viele Aufzählungen und Listen. - Bindet das Gegenüber meist gut ein und holt Meinungen/Einschätzungen ab. - Wirkt stellenweise direkter. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gesprächiger/nicht so stark auf den Punkt und mit viel Emphase (u.a. häufige Verwendung von Ausrufezeichen). - Bindet das Gegenüber weniger gut ein.

Konkret beobachten wir Folgendes:

- Die Rolle des Assessors wurde von den kostenpflichtigen Modellen deutlich besser umgesetzt.
- Es traten eher Fehler bei Dialogen in deutscher Sprache auf. Beispielsweise wurden bereits mit der Fragestellung Hinweise auf mögliche Antworten oder sogar vollständige Antworten mitgegeben.
- Wortwahl und Feedback sind bei Dialogen in deutscher Sprache weniger variantenreich ausgefallen. Die meisten Feedbacks auf die Benutzereingaben folgten einem ähnlichen Muster: «Vielen Dank für (diese ausführliche und präzise) Antwort.»
- Bei ChatGPT-4o waren im Dialogablauf die geringsten Unterschiede zwischen den Sprachen erkennbar.
- Das Feedback war bei Dialogen mit kostenfreien Modellen deutlich kürzer, weniger differenziert und ging kaum auf Aussagen des Dialogpartners ein.
- Generell resultierten sehr ähnliche Bewertungen der gezeigten GenAI-Skills.
- Anthropic Claude wirkte zu kooperativ in der Bewertung. Die kostenfreie Version stufte alle Facetten mit der besten Bewertung ein, und Claude 3.5 Sonnet bot an, die Bewertung der GenAI-Skills nach oben zu korrigieren (dazu unten mehr).
- In kostenfreien Modellen war der Entwicklungsplan weniger kleinteilig und beinhaltete weniger spezifische Handlungsempfehlungen.

3.3 Umgang mit Einwänden

Besonders interessant für uns war die Frage, wie die verschiedenen Modelle mit einem Einwand gegen die Bewertung der gezeigten Skills bzw. Fertigkeiten umgingen. In dem Dialog, der in den verschiedenen Modell- und Sprachversionen mehrfach durchgespielt wurde, wurde die Bewertung der gezeigten Skills bzw. Fertigkeiten durch den Chatbot vorsichtig in Frage gestellt.

Nachfolgend ein Dialogausschnitt in englischer Sprache:

ChatGPT: «Here's a summary of your genAI competencies and skills based on our dialogue:

1. Knowledge of use cases: You demonstrated a broad understanding of genAI applications across multiple domains, such as text generation, data analysis, visualization, and video creation.

Highly developed competencies and skills.

2. Experience with use cases: You've applied genAI tools in various real-world tasks, including (...)

Would you agree with this assessment? How do you feel about the current state of your genAI skills?»

User: «I would have expected to be rated ›highly developed‹ on all dimensions. What did I miss in your[r] opinion?»

Tab. 2: Übersicht zu ausgewählten Ergebnissen aus den Vergleichen verschiedener Umgebungen

In der unmittelbaren Nachfolge zu dieser Sequenz zeigten sich folgende Unterschiede:

- OpenAI ChatGPT-4o: greift den Einwand auf, begründet die zuvor formulierte Einschätzung und fragt dann noch einmal nach, ob der Benutzende die Einschätzung teilt oder ob er eine andere Sicht darauf hat.
- Anthropic Claude 3.5 Sonnet: greift den Einwand auf und begründet die zuvor formulierte Einschätzung. Unmittelbar anschliessend revidiert der Assistent seine Einschätzung und passt die Bewertung nach oben an.
- Google Gemini Advanced: Im Dialog kommt eine solche Sequenz nicht vor, da Gemini zuvor vom Benutzenden keinen Kommentar zur Bewertung eingefordert hatte.

Die Tatsache, dass Claude Sonnet 3.5 die eigene Bewertung so schnell revidiert und der Selbsteinschätzung des Benutzenden angleicht, passt ins verbreitete Bild von Chatbots, die in der Tendenz übermässig benutzerorientiert und kooperativ agieren. Dies mag für manche Interaktionskontexte passend sein. Aber wenn es im Kontext von Bildung und Entwicklung beispielsweise darum geht, dass Chatbots als Partner für Standortbestimmungen oder als Tutoren ernst genommen werden, dann müssen sie mehr Festigkeit an den Tag legen.

4 Handlungsfelder für die betriebliche Weiterbildung

Die Formen, in denen selbstorganisiertes Lernen erfolgen kann, sind breit gefächert und reichen vom Lesen von Texten über das Betrachten von Videos, das Bearbeiten von WBT (web based training), das Bearbeiten von kleinen (Sonder-)Aufträgen («stretch assignments») bis hin zu verschiedenen Formen von Peer- und Circle- Learning. Bei allen diesen Formen sind die Beschäftigten bzw. die Lernenden gefordert, sich Gedanken zu ihren Zielen und zum Vorgehen zu machen, die Bearbeitung von Inhalten zu steuern und die Umsetzung im Arbeitsalltag zu bewältigen. Die hierfür erforderliche Unterstützung kann eher technisch-methodischer Natur sein oder eher Aspekte der Motivation und des Durchhaltens betreffen.

Mit KI-Assistenten wie CustomGPTs zeichnet sich die Möglichkeit ab, Lernenden umfangreiche Unterstützung für eigenverantwortliche und selbstorganisierte Lernaktivitäten bereitzustellen. Entwicklung und Erprobung des CustomGPT SCIL GenAI Skills Check zeigen, dass die leistungsfähigsten aktuell im Markt verfügbaren LLMs umfangreiche, vorstrukturierte, zielorientierte und personalisierte Dialoge im Bereich Lernen und Entwicklung ermöglichen. Am Beispiel des CustomGPT SCIL GenAI Skills Check wurde dies konkretisiert. Die mit diesem CustomGPT durchgeführten Dialoge umfassen verschiedene, vordefinierte Gesprächsphasen: Orientierung, Standortbestimmung, Feedback bzw. Einschätzung, Reflexion, Entwicklungsplan, Zusammenfassung.

Allerdings: Für die erfolgreiche Umsetzung von eigenverantwortlichem und selbstorganisiertem Lernen wird diese technische Unterstützung allein nicht immer ausreichend sein. Vielmehr muss die Unterstützung von selbst-reguliertem Lernen breiter angegangen werden. Hier braucht es – je nach Situation – Lernbegleiter:innen, Moderator:innen oder Coaches (z.B. eLearning Journal, 2024). Daneben und dazwischen können CustomGPTs eine zusätzliche Unterstützung bieten und zur Entlastung der Lernbegleiter:innen, Moderator:innen oder Coaches beitragen. Tabelle 3 verdeutlicht diese Grundkonzeption.

	Eigenverantwortliches, selbstreguliertes Lernen in unterschiedlichen Ausprägungen				
Phase/Schritt	Standort & Ziel bestimmen	Vorgehen planen	Themen/Inhalte erarbeiten, vertiefen & festigen		Vorbereitung & Umsetzung
Begleitung/ Betreuung durch Menschen	Coaching-Termine, Lerngruppen-Treffen, etc.				
Unterstützung durch CustomGPTs	<ul style="list-style-type: none">– Skills-Check GPT– Entwicklungsziele GPT	– Lernplan-GPT	<ul style="list-style-type: none">– Skript-Buddy GPT– Tutoring GPT– Compare & Contrast GPT	<ul style="list-style-type: none">– Simulations-GPT– Study-Buddy GPT– Coaching GPT	– Transfer-Coach GPT

Tab. 3: Selbstreguliertes Lernen: Schritte, Begleitung und Unterstützung

Ausgehend von dieser Grundkonzeption ergeben sich drei zentrale Handlungsfelder für die betriebliche Weiterbildung und die Personalentwicklung:

Bereitstellen von CustomGPT-Bibliotheken

Damit selbstorganisierte Lernaktivitäten der Beschäftigten in der Breite gefördert und unterstützt werden können, braucht es verschiedene, spezifisch konfigurierte CustomGPTs. Diese bereitzustellen, ist kein Hexenwerk. Mittlerweile finden sich zahlreiche publizierte Anleitungen für das Entwickeln und Erproben von umfangreichen Prompts bzw. CustomGPTs, an denen man sich orientieren bzw. auf denen man aufbauen kann (z.B. Göllner & Stifterverband, de; MIT Sloan Teaching & Learning Technologies; Mollick & Mollick, 2023).

Befähigung der Nutzer:innen

Die Entwicklungsarbeiten für den SCIL GenAI Skills Check sowie für andere CustomGPTs haben gezeigt, dass das Ausschöpfen der Nutzenpotenziale

auch von der Kompetenz auf Seiten der jeweiligen Nutzer:innen abhängt. Wichtig ist hier insbesondere die Haltung der Nutzer:innen solchen Chatbots gegenüber. Konkret: Agieren sie eher als «Mitspieler:innen» oder als «Spielleiter:innen»?

Unsere Beobachtungen zeigen, dass insbesondere Personen mit wenig Erfahrung in der Interaktion mit Chatbots und CustomGPTs häufig in der Rolle eines eher vorsichtigen und passiven «Mitspielers» agieren. Etwa, indem sie die Ausgaben des Assistenzsystems zur Kenntnis nehmen und sich damit zufriedengeben. Häufig steuern sie den Dialog nicht aktiv in ihrem Sinne und in der Rolle eines «Spielleiters». Ihnen ist oft nicht bewusst, dass sie einen bereitgestellten CustomGPT als unterstützenden Lernpartner fordern können. Etwa mit Eingaben wie:

- «Eins nach dem anderen, nicht mehrere Fragen auf einmal.»
- «Komm schneller auf den Punkt.»
- «Bitte eine genauere Begründung.»

Weiterentwicklung der Verantwortlichen für Weiterbildung

Im Kontext der bereits angesprochenen Gezeitenwende «vom Lehren zum Lernen» wird seit vielen Jahren darüber gesprochen, dass sich die Rolle von Trainer:innen und Verantwortlichen für Weiterbildung verändern muss. Es braucht eine Abkehr von einer Fokussierung auf Aufgaben im Bereich des Lehrens und Unterrichtens hin zu einer stärkeren Gewichtung von Aufgaben wie Lernbegleitung, Gestaltung und Orchestrierung von digitalen Lernumgebungen sowie der Stärkung von Lernenden in ihrer Fähigkeit, eigene Lernaktivitäten zu steuern und zu reflektieren. Bei allen diesen Aufgaben kann der zielorientierte Einsatz von unterstützenden KI-Assistenten bzw. CustomGPTs eine zusätzliche Ressource für die verantwortlichen Fachpersonen im Bereich Weiterbildung und Personalentwicklung sein.

DR. CHRISTOPH MEIER, Teamleitung Swiss Competence Centre for Innovations in Learning (SCIL), Universität St. Gallen, Institut für Bildungsmanagement und Bildungstechnologien (IBB-HSG). Kontakt: christoph.meier@unisg.ch

JULIA MARCIA MANN, Universität St. Gallen, Institut für Bildungsmanagement und Bildungstechnologien (IBB-HSG), Swiss Competence Centre for Innovations in Learning (SCIL). Kontakt: juliamarcia.mann@unisg.ch

Literatur

- eLearning Journal (2024):** Kompetenzentwicklung und Wissenstransfer im Arbeitsalltag – DATEV setzt auf Corporate Learning Coaches. Retrieved from <https://www.elearning-journal.com/2024/08/kompetenzentwicklung-und-wissenstransfer-im-arbeitsalltag-datev-setzt-auf-corporate-learning-coaches/>
- Falck, J. (2025):** Prompting verstehen: Wegweiser für Lehrkräfte im Umgang mit LLM-Chatbots. Blogpost. Retrieved from <https://joschafalck.de/prompting-verstehen/>
- Göllner, S., & Stifterverband.de. Offener Prompt-Katalog:** Ein Katalog erprobter Prompts aus Anwendungskontexten im Bereich der Hochschullehre. Retrieved from <https://coda.io/@ki-campus/prompt-katalog>
- Ikaneng, K. (2020):** How Hilti is redefining the role of L&D in the connected world. Retrieved from <https://www.linkedin.com/pulse/how-hilti-redefining-role-l-d-connected-world-kara-ikaneng/>
- Koch, A. (2015):** Das 70-20-10-Wunschdenken. In: Wirtschaft + Weiterbildung. (5), 18–25.
- Kreacic, A., Uribe, L., Romeo, J., Lasater-Wille, A., Jesuthasan, R., & Luong, S. (2024):** How generative AI is transforming business and society: The good, the bad, and everything in between. oliverwymanforum.com. Retrieved from Oliver Wyman Forum website: <https://www.oliverwymanforum.com/global-consumer-sentiment/how-will-ai-affect-global-economics/workforce.html>
- Kwong, C., Demirbag, M., Wood, G., & Cooke, F. L. (2021):** Human resource management in the context of high uncertainties. In: The International Journal of Human Resource Management, 32(17), 3569–3599. <https://doi.org/10.1080/09585192.2021.1966203>
- Meier, C. (2023):** 5.195 (Digitale) Lernkultur: Standortbestimmung und Veränderungsimpulse. In: S. Laske, A. Orthey & M. J. Schmid (Eds.), PersonalEntwickeln (Losebl.) (pp. 1–24). Hürth: Wolters Kluwer Deutschland.
- Meier, C. (2024):** Abschluss SCIL Entwicklungspartnerschaft 2023–24. Retrieved from <https://www.scil.ch/abschluss-scil-entwicklungspartnerschaft-2023-24/>
- Meier, C., & Mann, J. M. (2024):** Selbstorganisiertes Lernen mit CustomGPTs fördern: Das Beispiel SCIL GenAI Skills Check. St. Gallen. Retrieved from Universität St.Gallen / Institut für Bildungsmanagement und Bildungstechnologien website: <https://www.alexandria.unisg.ch/handle/20.500.14171/121156>
- MIT Sloan Teaching & Learning Technologies. Custom GPTs at MIT Sloan:** A Comprehensive Guide. Retrieved from <https://mitsloaneitech.mit.edu/ai/tools/writing/custom-gpts-at-mit-sloan-a-comprehensive-guide/>
- Mollick, E., & Mollick, L. (2023):** Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts. June 12, 2023. <https://ssrn.com/abstract=4475995>. Retrieved from SSRN website: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4475995>
- Seufert, S., & Handschuh, S. (2024):** Generative KI: Mensch-Maschine-Augmentation. In: S. Seufert & S. Handschuh (Eds.), Generative Künstliche Intelligenz: ChatGPT und Co. für Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft (pp. 19–30). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Spirgi, J., & Tronsberg, J. (2022):** Using AI-based LinkedIn Learning Video Platform for Personalized Learning: The Case at Infineon Technologies. In: D. Ifenthaler & S. Seufert (Eds.), Artificial Intelligence Education in the Context of Work (pp. 227–247). Cham, Switzerland: Springer.
- Taylor, D. H., & Vinauskaite, E. (2024):** AI in L&D: Intention and reality. L&D GSS Focus Report 03. www.donaldhtaylor.co.uk. Retrieved from Donald H. Taylor Services Limited website: https://donaldhtaylor.co.uk/research_base/focus03-intention-and-reality
- Zao-Sanders, M. (2024):** How people are really using GenAI. In: Harvard Business Review. (March). Retrieved from <https://hbr.org/2024/03/how-people-are-really-using-genai>

PH LUZERN PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE

**Jetzt
anmelden!**

Das neue Weiterbildungs- programm ist da!

- Kurse für Lehrpersonen aller Stufen und Fachleute aus der Berufs- und Erwachsenenbildung
- CAS, DAS, MAS, Zusatzausbildungen



www.phlu.ch/weiterbildung



**Bund und Kantone unterstützen
Kurse für die Grundkompetenzen
in Betrieben: Lesen, Schreiben,
Computer, Rechnen und Sprache.
Der Bund übernimmt einen
Teil der Kosten.**

Die Plattform «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz»
informiert über das Vorgehen, Finanzierung
und Praxisbeispiele zum Förderprogramm.



www.einfach-besser.ch/betriebe



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement für
Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF
Staatssekretariat für Bildung,
Forschung und Innovation SBI



SVEB ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung
FSEA ■ Fédération suisse pour la formation continue
Federazione Svizzera per la formazione continua
Sviza Federaziun per Adult Learning



Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben
Fédération suisse Lire et Ecrire
Federazione Svizzera Leggere e Scrivere

Die Rolle von Berufs- und Branchenverbänden bei der betrieblichen Weiterbildung

SOFIE GOLLOB

Die Studie «Bedeutung und Umsetzung von Weiterbildung in KMU» des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung hat klar gezeigt, dass Schweizer Unternehmen Berufs- und Branchenverbände als wichtige Kooperationspartner wahrnehmen für die betriebliche Weiterbildung. Dieser Beitrag zeigt anhand von fünf Beispielen auf, wie Berufs- und Branchenverbände ihre Rolle einschätzen und wie sie die Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung in ihrer Branche generell einschätzen.

Einleitung

Berufs- und Branchenverbände vertreten die Interessen einer Branche respektive eines Berufsstandes und beschäftigen sich mit Themen wie Sozialpartnerschaft, Arbeitsmarktfragen, rechtliche Bedingungen und Bildung. Sie sind sehr unterschiedlich organisiert, beispielsweise was die Mitgliederstruktur und die Ausrichtung anbelangt, können sowohl arbeitgeber- als auch arbeitnehmerorientiert sein und sind teils national, kantonal oder regional aufgestellt.

Einige Berufs- und Branchenverbände spielen eine zentrale Rolle in der Berufsbildung. Als Organisationen der Arbeitswelt (OdA) sind sie Bindeglieder zwischen Wirtschaft und Bildungssystem in der Schweiz und übernehmen als Trägerschaften die Verantwortung für Bildungsinhalte und Qualifikationsstandards in der beruflichen Grundbildung oder in der höheren Berufsbildung.¹ Während die Aufgaben der Berufs- und Branchenverbände in der Berufsbildung recht klar geregelt sind, ist es bei der Weiterbildung – das heisst der nonformalen Bildung – anders. Dies obwohl viele Schweizer Unternehmen Berufs- und Branchenverbände als wichtige Partner für die betriebliche Weiterbildung wahrnehmen. So hat die Studie «Bedeutung und Umsetzung von Weiterbildung in KMU» des SVEB gezeigt, dass gerade kleine Betriebe mit maximal 50 Mitarbeitenden stark auf die Zusammenarbeit mit Branchenverbänden setzen für die Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden – für drei Viertel der KMU sind diese die wichtigsten Kooperationspartner (Gollob et al., 2024). Um etwas genauer Einsicht zu erhalten, welche Rolle Berufs- und Branchenverbände in der betrieblichen Weiterbildung spielen, werden im Folgenden fünf Verbände vorgestellt. Es wird aufgezeigt, wie die Verbände die Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung einschätzen und wie sie die Unternehmen ihrer Branche dabei unterstützen, ihren Weiterbildungsbedarf zu decken.

Swissmechanic – Unterstützung direkt in den Betrieben

Swissmechanic ist ein Berufsverband für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) der Schweizer Maschinen-, Elektro- und Metallindustrie (MEM). Der Verband vertritt über 1300 Betriebe mit mehr als 65'000 Mitarbeitenden. Der Verband ist schweizweit durch seine 14 Sektionen verankert – zurzeit

sind es 13 regionale Sektionen und die überregionale Fachorganisation Forum Blech. Zudem arbeitet Swissmechanic eng mit der angeschlossenen Organisation Groupement suisse de l'Industrie des Machines (GIM) zusammen. Die nationale Geschäftsstelle befindet sich in Weinfelden.

In der betrieblichen Weiterbildung nimmt Swissmechanic eine aktive Rolle ein. Der Verband mit der Geschäfts-

¹ Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF/ Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI: Organisationen der Arbeitswelt (OdA).

stelle und auch die regionalen Sektionen bietet ein breites Kurs- und Seminarprogramm an, das kontinuierlich an die Bedürfnisse der Mitgliedsunternehmen angepasst wird. Das Angebot umfasst Fachkurse, Webinare und Schulungen zu spezifischen Themen wie Normen, Produktionsprozesse oder Führung. Zudem engagiert sich Swissmechanic in der höheren Berufsbildung mit Bildungsgängen wie dem Produktionsfachmann/-frau mit eidgenössischem Fachausweis und dem/der diplomierten Maschinenbautechniker/in HF (Produktionstechnik). Die Teilnehmendenzahlen in den verschiedenen Angeboten variieren jedoch stark. Während Schulungen zu unmittelbar relevanten Themen, etwa zum neuen Datenschutzgesetz oder Kurse für Berufsbildner, gut besucht sind, verzeichnen Führungskurse oft eine tiefere Nachfrage.

SVEB (Hrsg.): Education Permanente EP 2025-1, Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, www.ep-web.ch



Da sich die MEM-Branche rasant entwickelt und Digitalisierung und Automatisierung ständige Anpassungen erfordern, ist Weiterbildung – sowohl in formalen Bildungsangeboten wie HF, Berufs- und höhere Fachprüfungen als auch in nonformalen Kursen und Seminaren – der Schlüssel zur Wettbewerbsfähigkeit. Die Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs erfolgt durch einen kontinuierlichen Dialog mit den Mitgliedsbetrieben, Rückmeldungen von Kursteilnehmenden und Marktanalysen durch Umfragen bei den Mitgliedsfirmen. Eine Herausforderung ist, dass viele KMU der MEM-Branche Schwierigkeiten haben, ihren zukünftigen Kompetenzbedarf klar einzuschätzen.

Neben dem Bereitstellen von Kursangeboten unterstützt Swissmechanic Unternehmen auch direkt beim Thema Weiterbildung:

- Firmenspezifische Lösungen: Der Verband entwickelt gemeinsam mit Unternehmen individuelle Weiterbildungsprogramme, die auf deren spezifische Herausforderungen und Ziele zugeschnitten sind. Beispiele hierfür sind Schulungen im Normenbereich oder Weiterbildungen zu branchenspezifischen Prozessen.
- Praxiskurse vor Ort: Zusammen mit den regionalen Sektionen und Kurszentren bietet der Verband praxiserprobte Kurse für die Mitgliedsfirmen und ihren Mitarbeitenden an. Diese sind speziell darauf ausgelegt, praxisnah zu fördern und den Mitarbeitenden direkt anwendbares Wissen zu vermitteln.
- Austauschplattformen: Der Verband organisiert Veranstaltungen wie den Businessday, eine Plattform, die aktuelle Themen aus der MEM-Branche behandelt. Der Fokus 2024 lag auf den Chancen und Herausforderungen von künstlicher Intelligenz (KI) in der Produktion, während vor zwei Jahren die Energiekrise im Mittelpunkt stand. Diese Veranstaltungen fördern den Wissensaustausch und bieten Inspiration für zukunftsorientierte Strategien.

Dieser Text basiert auf einer schriftlichen Rückmeldung von Michael Meuwly, Leiter Bildung.

Schweizer Berufsverband der Pflegefachfrauen und Pflegefachmänner SBK – enge Zusammenarbeit mit den Sektionen

Der Schweizer Berufsverband der Pflegefachfrauen und Pflegefachmänner (SBK) ist eine Berufsorganisation für Pflegefachpersonen und vertritt die Interessen von rund 25'000 Mitgliedern. Der Verband setzt sich für die Anerkennung und Weiterentwicklung des Pflegeberufs ein.

Der SBK erachtet die Förderung der Weiterbildung als relevant, die Geschäftsstelle selbst bietet jedoch nur wenige, ausgewählte Inhalte an, darunter Webinare zu spezifischen Fachthemen und einen jährlichen Pflegekongress. Als Dachverband arbeitet der SBK mit den regionalen Sektionen und Fachverbänden zusammen, die eigenständig spezialisierte Weiterbildungsangebote entwickeln und durchführen, und publiziert deren Aktivitäten auf den Verbands-Website. Die Sektionen bieten beispielsweise Wiedereinstiegskurse für dipl. Pflegefachpersonen oder massgeschneiderte Inhouse-Schulungen an; ausgewählte Sektionen führen zudem sogenannte Ausgleichslehrgänge durch. Diese müssen von bestimmten Personen mit ausländischen Pflegeabschlüssen absolviert werden, damit diese vom Schweizerischen Roten Kreuz anerkannt werden und sie somit in der Schweiz in ihrem Beruf arbeiten können.

Zur Qualitätssicherung hat der SBK gemeinsam mit anderen Berufsverbänden die Plattform e-log.ch ins Leben gerufen. Diese ermöglicht es Gesundheitsfachpersonen, Weiterbildungen mit einem Qualitätslabel ihres Berufsverbandes zu absolvieren und Weiterbildungspunkte zu sammeln, die gegenüber Arbeitgebern nachgewiesen werden können.

Für die Weiterbildungsaktivität in der Branche stellt der Fachkräftemangel eine Herausforderung dar. Dieser führt dazu, dass sowohl die Bereitschaft der Mitarbeitenden als auch die Unterstützung der Arbeitgeber für Weiterbildungen abnehmen, da die zeitlichen Ressourcen knapp sind. Viele Betriebe setzen vermehrt auf interne Schulungen, um fehlende Qualifikationen zu kompensieren. Dies birgt gemäss SBK jedoch das Risiko, dass Mitarbeitende ohne formalen Abschluss langfristig schlechtergestellt werden. Um dem entgegenzuwirken, engagiert sich der SBK für die Anerkennung brancheninterner Qualifikationen und entwickelt Modelle, die einen beruflichen Aufstieg ermöglichen.

Dieser Text basiert auf einem Interview mit Christine Bally, Leiterin Abteilung Bildung.

santésuisse – ein breites Weiterbildungsangebot

santésuisse ist die führende Dienstleistungsorganisation in der Krankenversicherungsbranche.² Sie versorgt Mitglieder sowie Kunden und Kundinnen mit verschiedenen Dienst-

2 Bis 2024 war santésuisse einer von zwei Branchenverbänden für schweizerische Krankenversicherer. Seit 2025 ist santésuisse eine Dienstleistungsorganisation und damit nicht mehr im eigentlichen Sinn ein Branchenverband. Die Abteilung Bildung erbringt aber noch immer für die ganze Branche die Dienstleistungen in der Rolle der OdA.

leistungen, unter anderem in den Bereichen Bildung, Tarife, Rechnungskontrolle und Wirtschaftlichkeitsprüfung. Die santésuisse-Gruppe beschäftigt rund 230 Mitarbeitende und hat ihren Sitz in Solothurn. Zu ihr gehören die Gesellschaften tarifsuisse ag, SASIS AG und SVK.

santésuisse bietet im Bereich der Aus- und Weiterbildung ein breites Angebot für die Branche an. Es reicht von beruflichen Weiterbildungen über Spezialisierungskurse bis hin zu Lehrgängen der höheren Berufsbildung. Dazu zählen medizinische Grundlagenkurse, Schulungen zu Tarifsystemen und Trainings zu neuen regulatorischen Vorgaben, wie beispielsweise die Vermittlerqualifikation gemäss dem Versicherungsaufsichtsgesetz. Diese Kurse, oft zwei- bis fünftägig, tragen dazu bei, die Branche auf gesetzliche Änderungen und/oder die Mitarbeitenden auf neue Aufgaben vorzubereiten.

Die Weiterbildungsaktivität in der Branche zeigt grosse Unterschiede zwischen den Unternehmen. Grosse Versicherer investieren erhebliche Mittel in die fachliche Entwicklung ihrer Mitarbeitenden und verfügen über interne Weiterbildungsabteilungen. Kleinere Versicherer verfügen zwar über weniger Ressourcen, profitieren jedoch oftmals von einem persönlichen Netzwerk der Mitarbeitenden und setzen häufig auf breitgefächerte Kompetenzen innerhalb des Teams. Insgesamt stellt santésuisse fest, dass Weiterbildung von zentraler Bedeutung ist, damit die Mitarbeitenden auch in Zukunft den dynamischen gesetzlichen Anforderungen und den steigenden Kundenerwartungen entsprechen können.

Damit das Weiterbildungsangebot den Bedürfnissen der Kranken- und Sozialversicherer entspricht, steht santésuisse in engem Kontakt mit den Mitgliedern. Viermal jährlich finden Treffen mit Vertretern der Krankenversicherer statt, um aktuelle Entwicklungen zu diskutieren und Angebote entsprechend anzupassen. Ein weiterer Schwerpunkt von santésuisse ist der Aufbau und die Pflege eines Netzwerks für Krankenversicherungsspezialisten. Im Rahmen dieses Netzwerks finden jährlich zwei Online- und eine Präsenzveranstaltung statt, um Fachwissen zu aktualisieren. Es besteht auch eine Zusammenarbeit mit anderen Verbänden im Bereich Weiterbildung. Personalentwickler und Personalentwicklerinnen tauschen regelmässig Materialien und Best Practices aus, was von einem gemeinsamen Verständnis für die Bedeutung von Bildung zeugt.

Der Text basiert auf einem Interview mit Norbert Gemperle, Leiter Ressort Höhere Berufsbildung, Abteilung Bildung.

Schweizerische Bankiervereinigung – Drehscheibe für Wissenstransfer

Die Schweizerische Bankiervereinigung (SBVg) setzt sich für optimale Rahmenbedingungen im Finanzsektor ein und repräsentiert die Interessen von

rund 270 Mitgliedsinstituten, darunter Grossbanken, Privatbanken als auch regionale Institute wie die Raiffeisen- oder Kantonalbanken.

Die SBVg hat einen Bildungsschwerpunkt, im Rahmen dessen sich der Verband unter anderem für die Weiterbildung engagiert. Sie bietet mit der Swiss Banking Academy verschiedene Webinare und Fachseminare an, um die Branche über aktuelle Entwicklungen zu informieren, beispielsweise zu regulatorischen Änderungen im Steuerbereich. Aber auch überfachliche Themen werden behandelt. So standen im Jahr 2023 insbesondere Nachhaltigkeitsthemen im Fokus, während derzeit Veranstaltungen zu künstlicher Intelligenz und Cybersecurity auf grosses Interesse stossen.

Die SBVg schätzt die Bedeutung von Weiterbildung in der Branche als hoch ein. Allerdings richten Weiterbildungsanbieter ihre Programme meist an Einzelpersonen. «Customized» Angebote für ganze Unternehmen gibt es insbesondere bei neuen regulatorischen Anforderungen, die eine flächendeckende Schulung des Beratungspersonals erfordern. Die SBVg selbst bietet keine direkte Beratung für Unternehmen bei der Planung von Weiterbildungen an, da die Kompetenz innerhalb der Institute als sehr hoch eingeschätzt wird und kein entsprechender Bedarf festgestellt wird.

Stattdessen sieht die SBVg ihre Rolle als Drehscheibe für Wissenstransfer. Weiterbildungsanbieter präsentieren ihre Angebote für die Branche auf einer zentralen Kursplattform. Ein- bis zweimal jährlich finden Treffen mit verschiedenen Anbietern statt, um Entwicklungen zu besprechen und die Nachfrage zu analysieren. Zudem verfügt die SBVg über eine Bildungskommission, in der Vertreter verschiedener Bankengruppen und regionaler Branchenverbände den Weiterbildungsbedarf ermitteln und zusammenführen. Aufgabe dieser Kommission ist es, die strategische Stossrichtung in den Bildungsthemen innerhalb der Branche Bank festzulegen und damit die Grundlage für gut ausgebildete und stets arbeitsmarktfähige Bankmitarbeitende zu schaffen.

Der Text basiert auf einem Interview mit Dominique Steiner, Leiter Bildung & Academy.

Hotel & Gastro formation Schweiz – Förderung von Geringqualifizierten

Hotel & Gastro formation Schweiz fungiert als zentrale Institution für die berufliche Bildung im Schweizer Gastgewerbe. Gegründet von den Trägerverbänden HotellerieSuisse, GastroSuisse und Hotel & Gastro Union, koordiniert sie als nationale Organisation der Arbeitswelt (OdA) die Ausbildung und teils auch die Weiterbildung in der Branche.³

Der Schwerpunkt von Hotel & Gastro formation liegt bei der beruflichen Grundbildung und der höheren Berufsbil-

³ Hotel & Gastro formation Schweiz ist kein Verband und hat keine eigenen Mitglieder. Allerdings übernimmt er die Rolle der Träger-schaft für die Berufsbildung in der Hotellerie und Gastronomie.

dung. In der betrieblichen Weiterbildung agieren die Trägerverbände HotellerieSuisse, GastroSuisse und Hotel & Gastro Union sowie die regionalen Verbände relativ unabhängig und haben ein eigenes Weiterbildungsangebot zu verschiedenen Fach- oder Managementthemen. Hotel & Gastro formation übernimmt dagegen die Weiterbildung von Mitarbeitenden ohne formalen Berufsabschluss auf nationaler Ebene. Mit Programmen wie den Progresso-Lehrgängen bietet sie praxisorientierte Schulungen in den Bereichen Hauswirtschaft, Küche, Service, Systemgastronomie und Allrounder an. Diese Lehrgänge ermöglichen es ungelernten Arbeitskräften, ein Branchenzertifikat zu erwerben, das den Zugang zu einem formalen Berufsabschluss erleichtert. Auf Anfrage von Betrieben werden auch betriebsinterne Schulungen gemacht, die auf den spezifischen Bedarf eines Betriebs zugeschnitten sind.

Zusätzlich unterstützt Hotel & Gastro formation die Betriebe durch spezifische Weiterbildungsangebote für Berufsbildnerinnen und Berufsbildner. Diese Kurse zielen darauf ab, die Qualität der Ausbildung im Betrieb zu steigern und den Auszubildenden die notwendigen pädagogischen und fachlichen Kompetenzen zu vermitteln. Sie behandeln auch aktuelle Themen wie die junge Generation oder Migration.

Die Branche ist gemäss Einschätzung von Hotel & Gastro formation in Bewegung. Die Betriebe anerkennen zunehmend, dass Weiterbildung notwendig ist, vor allem wegen des Fachkräftemangels. So sind die Zahlen der Lernenden in den letzten Jahren stark zurückgegangen, was das Bewusstsein dafür gestärkt hat, dass das bestehende Personal qualifiziert werden muss. Sprachkurse sind besonders gefragt, da sie oft die Grundlage für weiterführende Bildungsmassnahmen bilden. Im Bereich höhere Berufsbildung kommt die Nachfrage stärker von Privatpersonen selbst, die sich beruflich weiterentwickeln wollen.

Die Umsetzung der Weiterbildung bleibt jedoch eine Herausforderung, weil viele Betriebe mit knappen Margen und Personalengpässen zu kämpfen haben. Sie befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach Weiterbildung und den begrenzten Ressourcen (Kosten, Personalausfall während der Weiterbildung).

Dieser Text basiert auf einem Interview mit Mike Kuhn, Vizedirektor und Leiter Bildung.

Fazit: Berufs- und Branchenverbände als Vermittler und Koordinatoren

Die fünf hier vorgestellten Beispiele zeigen, dass Berufs- und Branchenverbände ihre Aktivitäten im Bereich der betrieblichen Weiterbildung primär nach den jeweiligen branchenspezifischen Anforderungen richten. Eine Gemeinsamkeit ist die enge Verbindung zu den Betrieben, sei es durch direkte Kooperationen, regionale Sektionen oder übergeordnete Trägerverbände.

Alle Verbände betonen die Bedeutung von Weiterbildung in ihrer Branche, doch sehen sie ihre Aufgabe nicht unbedingt in der Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten. Vielmehr agieren sie als Vermittler und Koordinatoren, die Entwicklungen analysieren und bedarfsgerechte Lösungen anbieten. Dabei reagieren sie vor allem auf branchenspezifische Problemlagen, wie den Fachkräftemangel, die Digitalisierung oder regulatorische Änderungen. Besonders sichtbar wird dies bei Hotel & Gastro formation Schweiz, welche gezielt Programme für geringqualifizierte Mitarbeitende anbietet, um formale Abschlüsse zu erleichtern, oder bei santésuisse und der SBVg, die mit spezialisierten Schulungen auf gesetzliche Neuerungen reagieren.

Unterschiedliche Rollen übernehmen die Verbände bei der direkten Beratung und Unterstützung von Betrieben. Während die Verbände bei grossen Unternehmen aufgrund ihrer internen Ressourcen wenig Bedarf an externen Weiterbildungsberatungen feststellen, wird die Situation von KMU anders eingeschätzt, da sie oft keine eigenen HR-Abteilungen mit entsprechender Expertise besitzen. Das Beispiel von Swissmechanic, welcher firmenspezifische Lösungen und Praxiskurse vor Ort anbietet, lässt die Vermutung zu, dass Verbände in Branchen mit vielen kleinen und von der Digitalisierung/Automatisierung betroffenen Betrieben eine aktivere Rolle einnehmen.

Aus der Perspektive der Weiterbildung fällt auf, dass die Professionalisierung eher ein Randthema bleibt. So scheint die Qualifizierung von Betriebspersonal für die Förderung der betrieblichen Weiterbildung keine grosse Rolle zu spielen und auch Qualitätsfragen kommen nur vereinzelt vor. Die Anerkennung von nonformalen Abschlüssen sowie die Verbindung zwischen Weiterbildung und formaler Bildung werden ebenfalls nur punktuell adressiert. Es ist zu erwarten, dass der Fachkräftemangel diese Themen zunehmend in den Fokus rückt, wobei den Branchen- und Berufsverbänden als zentrale Akteure im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung hier eine entscheidende Rolle zukommt für die Bereitstellung guter Branchenlösungen.

SOFIE GOLLOB ist Projektleiterin Forschung und Entwicklung beim Schweizerischen Verband für Weiterbildung SVEB. Kontakt: sofie.gollob@alice.ch

Aktuelles aus dem SVEB

Studie zum Einsatz von KI in Weiterbildungsorganisationen

In der Studie «FOCUS Weiterbildung» zeigt der SVEB auf, wie Weiterbildungsanbieter künstliche Intelligenz (KI) einsetzen. Die Ergebnisse basieren auf der im Frühling 2024 durchgeführten Anbieterumfrage, an der 423 Organisationen aus allen drei Sprachregionen der Schweiz teilgenommen haben.

Demnach setzen 32 Prozent der Weiterbildungsorganisationen KI bereits ein, 13 Prozent planen die Nutzung. Rund ein Viertel schliesst den Einsatz in naher Zukunft aus. Am häufigsten kommt KI in Bereichen wie Marketing und Kommunikation sowie in Lehr- und Lernsettings zum Einsatz. Besonders oft wird dabei auf Sprachverarbeitungstools wie ChatGPT, DeepL oder Gemini zurückgegriffen, wobei diese Tools meistens für die Erstellung von Lernmaterialien verwendet werden.

Die Ergebnisse der Umfrage verdeutlichen, dass die Mehrheit der Anbieter gegenüber

KI positiv eingestellt ist. Rund zwei Drittel gehen davon aus, dass KI einen positiven Effekt auf die Qualität von Weiterbildungsangeboten hat. Viele erhoffen sich insbesondere einen Nutzen für die Individualisierung von Lehr-/Lernsettings. Gleichzeitig sehen 60 Prozent der Organisationen erhebliche ethische Risiken, insbesondere im Hinblick auf Datenschutz und die potenzielle Substitution der Lehrpersonen durch KI.

Ein bedeutender Faktor für den erfolgreichen KI-Einsatz ist die Kompetenz des Weiterbildungspersonals. Im Frühling 2024 haben lediglich 39 Prozent der Organisationen angegeben, dass ihre Mitarbeitenden über ausreichende Kompetenzen verfügen. Gleichzeitig zeigt das Personal grosse Offenheit: In 80 Prozent der Organisationen besteht die Bereitschaft, KI in die Arbeit zu integrieren.

Um die veränderten Kompetenzanforderungen zu bewältigen, haben 44 Prozent der Organisationen bereits Weiterbildungen für ihr Personal angeboten. Die Inhalte reichen von grundlegenden Einführungen in KI bis hin zu spezifischen Anwendungen in Lehr- und Lernsettings.

Sofie Gollob (2024): FOCUS Weiterbildung: Einsatz von KI in Schweizer Weiterbildungsorganisationen. Zürich: SVEB

Vier neue EU-Projekte des SVEB

Dank der Unterstützung von Movetia kann der SVEB ab 2025 an vier neuen internationalen Projekten mitarbeiten:

Das Ziel von BlockED ist es, Auszubildende für die Implementierung von Micro-Credentials in kurzen, digitalen Lerneinheiten zu schulen. Das Projekt beabsichtigt, die Qualität von kurzen Lerneinheiten mit Micro-Credentials zu fördern, indem es die Auszubildenden

anleitet und die nötigen konzeptionellen und technologischen Hilfsmittel bereitstellt.

Das Projekt ETHLAE verfolgt das Ziel, die potenziellen Veränderungen für das Leben, Arbeiten und Lernen von Erwachsenen durch «emerging technologies» wie KI, IoT, AR/VR und Robotik für die Erwachsenenbildung und die Förderung der Grundkompetenzen zu erfassen, zu bewerten und aufzubereiten. Im Projekt werden bestehende Ansätze und Erfahrungen analysiert und auf ihre Eignung für die Erwachsenenbildung/Grundkompetenzförderung überprüft, angepasst und getestet.

Das Projekt DIGITALI zielt darauf ab, Institutionen der Weiterbildung bei der digitalen Transformation zu unterstützen. Geplant sind die Entwicklung eines Toolkits für die Umsetzung digitaler Transformationsstrategien in Weiterbildungseinrichtungen, die Bereitstellung eines digitalen Expertensystems und ein Weiterbildungsprogramm für Auszubildende, das auf europäischen Kompetenzmodellen im Bereich digitale Kompetenzen basiert.

Das PLASE-Projekt beabsichtigt, die Integration und Nutzung von ortsbezogener Bildung (Place-based Education – PBE) durch Auszubildende und Bildungsanbieter zu erforschen, zu fördern und anzuregen. Insbesondere dort, wo das Interesse und die Teilnahmequote an der Erwachsenenbildung unter dem nationalen Durchschnitt liegt. Beim PBE-Ansatz wird das Lernen eng mit der lokalen Umgebung, Gemeinschaft und Kultur verbunden. Lernende sollen in ihrem Lebensraum und in der sie umgebenden Gemeinschaft lernen.

Professionalisierung und Qualitätssicherung in Ungarn

In Ungarn fehlte bisher ein breiter Dialog über Professionalität und Qualität unter den beteiligten Akteuren des Weiterbildungssektors. Für Auszubildende in der Weiterbildung war es kaum möglich, entsprechende Austauschgefässe, Informationsmöglichkeiten und konkrete Unterstützungsangebote für den ungarischen Kontext zu finden.

Vor diesem Hintergrund hat der SVEB in Zusammenarbeit mit Progress Ltd., einem langjährigen Partner aus Budapest, die Informationsplattform Profadul aufgebaut (profadul.com). Die Plattform enthält Lerninhalte, Informationsmöglichkeiten sowie Eventhinweise und fördert über verschiedene Austauschgefässe Kollaborationen zwischen den Akteuren. Ausserdem wurde im Rahmen des Projekts eine gemeinsame Arbeitsgruppe mit ungarischen und Schweizer Experten und Expertinnen etabliert und Konferenzen mit den wichtigsten Stakeholdern organisiert.

Das SVEB-Weiterbildungsmodul «digital» wurde überarbeitet und mit KI ergänzt

Der SVEB hat das Weiterbildungsmodul, das zum «SVEB-Weiterbildungszertifikat digital» führt, aktualisiert und mit KI-Themen ergänzt. Das Modul heisst neu: «Lernprozesse mit digitalen Lerntechnologien und künstlicher Intelligenz unterstützen». Nebst der künstlichen Intelligenz werden auch Aspekte wie Data-driven Learning, Gamification oder Virtual und Augmented Reality thematisiert. Neu hinzugekommen ist zudem die Thematisierung ethischer Aspekte.

Absolventinnen und Absolventen sind demnach in der Lage, im eigenen Fachbereich di-

gital gestützte Lernprozesse mit Erwachsenen mit Hilfe digitaler Lerntechnologien und KI effektiv umzusetzen und zu reflektieren.

lichen Weiterbildungsbedarf nicht gerecht werden. Gründe dafür sind gemäss Angaben der KMU-Verantwortlichen fehlende finanzielle und zeitliche Ressourcen oder ein Mangel an geeigneten Weiterbildungen.

Studie zur Weiterbildung in KMU

Der SVEB hat 2024 eine Studie zum Thema «Bedeutung und Umsetzung von Weiterbildung in KMU» veröffentlicht. Die Studie basiert auf einer quantitativen Befragung von 386 KMU mit 2 bis 50 Mitarbeitenden sowie 10 qualitativen Interviews mit KMU-Verantwortlichen. Mit der Studie liegen erstmals seit 2005 repräsentative empirische Ergebnisse zur Bedeutung und Umsetzung von Weiterbildung in Schweizer Mikro- und Kleinunternehmen vor. Die Studie nimmt die Diversität des Weiterbildungsbereichs auf und weist Unterschiede nach Branche, Unternehmensgrösse und Qualifikationsstruktur nach.

Die Studie zeigt einerseits, die hohe Bedeutung, die KMU der Weiterbildung für den Unternehmenserfolg zuschreiben. Gemäss den Ergebnissen anerkennen die KMU die Relevanz und den Nutzen von Weiterbildung, insbesondere zur Deckung des innerbetrieblichen Kompetenzbedarfs. Dementsprechend ist Weiterbildung bei einem Grossteil der KMU Bestandteil der Unternehmensstrategie und des -budgets. Viele Betriebe leisten finanzielle oder zeitgutsprachliche Unterstützung für die Weiterbildung der Mitarbeitenden und evaluieren entsprechende Massnahmen. Auch die Mitarbeitenden werden von der Mehrheit der KMU als weiterbildungsmotiviert beschrieben.

Gleichzeitig zeigt die Studie, dass die Mitarbeitenden in vielen KMU nur selten an Weiterbildung teilnehmen. Insbesondere geringqualifizierte Mitarbeitende weisen eine tiefe Weiterbildungsaktivität auf. Zudem kann ein Drittel der KMU dem betrieb-

Kurz- meldungen

PIAAC-Studie: Lese-, Alltagsmathematik- und Problemlösekompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz

22 Prozent (1,25 Millionen) der Erwachsenen in der Schweiz haben im Lesen geringe Kompetenzen. Das heisst zum Beispiel, dass sie nur kurze, sehr einfache Texte verstehen können oder Informationen nur finden, wenn diese klar angegeben sind. In der Alltagsmathematik sind es knapp 19 Prozent (1,06 Millionen Personen) und im adaptiven Problemlösen 24 Prozent (1,38 Millionen Personen).

Dies zeigt der nationale Bericht des Bundesamtes für Statistik (BFS) zu den ersten Resultaten des zweiten Zyklus des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD. Die Studie wurde erstmals 2011 in fast 40 Ländern durchgeführt. In der Schweiz haben 6648 Erwachsene zwischen 16 und 65 Jahren an der Befragung teilgenommen. Es handelt sich um die erste Erhebung aktueller Daten zu diesem Thema in der Schweiz seit der Erhebung ALL – Adult Literacy and Life Skills im Jahr 2003.

Demnach weisen 15 Prozent der Erwachsenen in der Schweiz in allen drei Bereichen – Lesen, Mathematik, Problemlösen – tiefe Werte aus. Weitere 6 Prozent haben in zwei Kompetenzen grosse Defizite, die restlichen 9 Prozent nur in einer (2,5 Prozent nur im Lesen, 1,5 Prozent nur in Alltagsmathematik und 4,7 Prozent nur im Problemlösen). Insgesamt besitzen rund 1,67 Millionen Personen in mindestens einem Bereich nur geringe Kompetenzen. Die grosse Mehrheit dieser Gruppe ist erwerbstätig.

Die durchschnittlichen Kompetenzwerte der Schweiz liegen in allen Bereichen signifikant über dem OECD-Durchschnitt. Im internationalen Vergleich erreichen Finnland, Japan, Schweden, Norwegen und die Niederlande in allen drei Kompetenzbereichen die höchsten Werte.

In den letzten zehn Jahren haben sich in Bezug auf die Zahlen nur wenige Länder positiv entwickelt. Eine Überraschung auch für OECD-Bildungsdirektor Andreas Schleicher. Dies sei weder mit Migration noch mit der alternden Bevölkerung in den OECD-Ländern zu erklären. Stattdessen stellt er eine «wachsende soziale Disparität» und einen «Leistungsabstand» fest. Sprich: Das Gefälle zwischen den Leistungstärksten und -schwächsten hat sich vergrössert.

Der Bundesrat will bei der Weiterbildung massiv sparen

Wie bereits im September 2024 angekündigt, präsentierte der Bundesrat Ende Januar 2025 ein Sparprogramm, das in vielen Bereichen massive Kürzungen nach sich ziehen soll. Das «Entlastungsprogramm 27» umfasst 59 Massnahmen und soll ab 2027 Einsparungen von bis zu 3,6 Milliarden Franken nach sich ziehen. Rund die Hälfte der vorgeschlagenen Massnahmen erfordert

Gesetzesanpassungen. Die andere Hälfte soll nach dem Willen des Bundesrates teilweise bereits 2026 in Kraft treten.

Im Rahmen dieses drastischen Sparprogramms soll auch in der Weiterbildung massiv gespart werden. Vorgeschlagen werden ab 2027 insbesondere folgende Massnahmen:

- die Streichung der Bundesgelder für die Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener
- die Streichung der Unterstützung der Leistungen der Organisationen der Weiterbildung (zu denen auch der SVEB gehört)
- die Streichung der Fördergelder für die Weiterbildung im Bereich Bildung und Umwelt
- die Kürzung der Bundesbeiträge für Projekte im Bereich der berufsorientierten Weiterbildung
- die Kürzung der Gelder für internationale Mobilität und Kooperationsprojekte im Bereich der Weiterbildung

Mit den Sparmassnahmen für die Weiterbildung vollzieht der Bundesrat eine Kehrtwende. Im Rahmen der Strategie zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation (BFI-Strategie) 2025–2028 hatte er die Weiterbildung noch zu einer Priorität bis Ende 2028 erklärt und einen Ausbau der Förderung vorgeschlagen.

Die Vernehmlassungsfrist für das «Entlassungsprogramm 27» dauerte bis Anfang Mai 2025. Der Fahrplan des Bundesrates sieht vor, dass das Parlament in der Wintersession 2025 mit der Beratung der Sparmassnahmen beginnen soll. In Kraft treten sollen die damit verbundenen Gesetzesanpassungen auf Anfang 2027. Das Sparpaket unterliegt dem fakultativen Referendum.

Ein Branchenzertifikat für Auszubildende im Bereich Grundkompetenzen

Das Projekt «Nationales Branchenzertifikat Auszubildende Grundkompetenzen» will die Aus- und Weiterbildung für die Vermittlung von Kompetenzen wie Literalität, Grundlagenmathematik und IKT-Nutzung professionalisieren und deren Qualität verbessern. Die Trägerschaft des Projekts setzt sich aus vier Organisationen zusammen: dem Verband der Schweizerischen Volkshochschulen (VSV), dem Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB), dem Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben (DVLS) sowie der Coordination romande pour la formation de base des adultes (CRFBA). Es beabsichtigt, ein nationales Zertifikat für Ausbilderinnen und Ausbilder in Grundkompetenzen in der Schweiz zu schaffen.

Die Umsetzung des Projekts ist für 2025–2028 geplant. Im Rahmen der laufenden Konsultation werden das Qualifikationsprofil und das Ausbildungsmodell fertiggestellt, die die Basis für die Umsetzung bilden.

OECD empfiehlt, Beratungs- und Orientierungsdienste zu verbessern

Der Bericht «Quality Matters» der OECD betrachtet nach eigenen Angaben die sich wandelnde Landschaft der Erwachsenenbildung (im Bericht AET für Adult Education and Training), stellt die bestehenden Qualitätssicherungssysteme in den OECD-Ländern dar und führt einen Vergleichsrahmen ein. Untersucht wurde, wie leicht zugängliche Informationen und Beratung Lernende befähigen können, welche entscheidende Rolle die Dateninfrastruktur bei der Verfolgung der Ergebnisse spielt und welche besonderen Herausforderungen das Aufkommen digitaler Erwachsenenbildung mit sich bringt.

Die Publikation stützt sich auf umfangreiche Forschungsarbeiten und Fallstudien und enthält strategische Empfehlungen zur Stärkung der AET-Systeme, um sicherzustellen, dass sie ansprechbar bleiben und auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und der Gesellschaft abgestimmt sind.

«Quality Matters» hält fest, dass in den letzten zehn Jahren die Teilnahme an AET gestiegen ist. Die Daten zeigen einen Anstieg der Teilnahme um 10 Punkte von 2007 bis 2016 und einen Anstieg der betrieblichen Weiterbildung um 8 Punkte im gleichen Zeitraum.

Es bestehe jedoch nach wie vor eine Kluft zwischen gering qualifizierten und hoch qualifizierten Erwachsenen – was auf anhaltende Unterschiede beim Zugang zu Lernmöglichkeiten zurückzuführen sei. Dies unterstreiche die Notwendigkeit integrativer AET-Systeme, um diese Ungleichheiten zu beseitigen. Als Reaktion auf diese Trends und Herausforderungen investieren Regierungen zunehmend in die Stärkung von AET-Systemen, die Förderung des lebenslangen Lernens und die Umsetzung innovativer Finanzierungsmechanismen zur Unterstützung der kontinuierlichen Kompetenzentwicklung.

Neue Finanzierungsmechanismen wie Bildungsgutscheine, Subventionen und individuelle Lernkonten werden erforscht, um lebenslanges Up- und Reskilling zu unterstützen. Diese Initiativen zielen darauf ab, Bildung integrativer und gerechter zu gestalten und sicherzustellen, dass alle Menschen die Möglichkeit haben, ihre Fähigkeiten zu verbessern und auf einem sich schnell entwickelnden Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig zu bleiben.

Was Erwachsene von Weiterbildungen abhält

In «Bildung auf einen Blick» erhebt die OECD jährlich die Teilnahme an Weiterbildung und vergleicht mit den Vorjahren. Dem Bericht von 2024 ist zu entnehmen, dass, während die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung im Durchschnitt der Länder zwischen 2016 und 2022 nahezu unverändert blieb, in der Schweiz eine grosse Diskrepanz festzustellen ist: 2022 nahmen 54 Prozent der Erwachsenen an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung teil. 2016 lag der Wert bei nahezu 70 Prozent.

In mehr als zwei Drittel der Länder sind ausserdem Terminkonflikte das am häufigsten genannte Hindernis für Erwachsene, die gerne an Erwachsenenbildung teilnehmen würden, dies aber nicht taten.

Auch das sieht in der Schweiz anders aus: Nur lediglich 14 Prozent der Männer und 17 Prozent der Frauen, die nicht an Weiterbildung teilnehmen, geben Terminkonflikte als Hindernisgrund an. Bei den Kosten sind es allerdings 39 Prozent der Männer und 47 Prozent der Frauen.

Ein Unterschied zwischen Männern und Frauen ist auch bei den familiären Gründen zu sehen, welche von einer Weiterbildung abhalten: Während 24 Prozent der Männer solche Gründe geltend machen, sind es bei den Frauen 32 Prozent.

Digitale Inklusion in der Weiterbildung

Die digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen ist in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in der Schweiz kaum systematisch verankert. Zu diesem Schluss kommt die Studie «Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung» der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.

Gemäss der Studie verfügen Bildungsorganisationen selten über ein umfassendes Konzept zur Förderung digitaler Barrierefreiheit. Die Diskrepanz zwischen der theoretischen Bedeutung der Inklusion und der mangelnden Umsetzung in der Praxis zeige, dass die Organisationen zwar die Wichtigkeit des Themas anerkennen, jedoch oft an den nötigen Ressourcen und der strategischen Planung scheitern. Die Einführung klarer Strukturen, die Bereitstellung ausreichender finanzieller und personeller Ressourcen sowie die gezielte Sensibilisierung für Barrierefreiheit auf allen Ebenen könnten, so die Autoren, dazu beitragen, diese Lücke zu schliessen.

Weitere förderliche Faktoren umfassen klare gesetzliche Vorgaben, barrierefreie Technologien, soziale Unterstützung und gezielte Kompetenzförderung. Hindernisse ergeben sich aus fehlenden finanziellen Ressourcen, Wissenslücken von diversen Akteuren in und rund um den Bildungsbereich, mangelnder Standardisierung, Zusatzaufwänden und der Angst vor Stigmatisierung.

Um die digitale Teilhabe nachhaltig zu verbessern, brauchen Bildungsorganisationen gemäss der Studie eine ganzheitliche Strategie. Diese sollte die Förderung inklusiver Werte, den Ausbau technischer Ressourcen sowie die gezielte Sensibilisierung und Schulung von Lehrpersonen umfassen.

Die Schweiz könnte sich 2027 wieder Erasmus+ anschliessen

Der Bundesrat führte im November 2024 eine vertiefte Diskussion über den Stand der Verhandlungen mit der Europäischen Union. In Bezug auf Erasmus+ fällte er einen Grundsatzentscheid: Er strebt eine Assoziierung per 2027 an und wird dem Parlament den entsprechenden Finanzierungsbeschluss im Rahmen der Botschaft zum Gesamtpaket unterbreiten. Parallel dazu muss die nationale Umsetzung geplant werden. Die Akteure im Bildungsbereich werden aufgefordert, entsprechende Vorbereitungen zu treffen.

Somit könnte die Schweiz 2027 dem europäischen Bildungsprogramm Erasmus+ wieder beitreten. Erasmus+ ist das umfangreichste Bildungsprogramm zur Förderung der Mobilität und Kooperation in Europa und darüber hinaus. An der aktuellen Programmgeneration beteiligen sich 33 Länder, und Erasmus+ verfügt über ein Budget von 26,2 Milliarden Euro. Durch eine Assoziierung könnten Schweizer Institutionen und Organisationen wieder uneingeschränkten Zugang zu Angeboten, Tools und Netzwerken erhalten.



Martin Allespach, Bernd Kämpfner und Jana Wienberg (Hrsg.) (2025): Handbuch Betriebliche Weiterbildung.



Eva Mey et al. (2022): Förderung der Qualifizierung Erwachsener.



Geri Thomann (2025): Bildungsgeschichten aus der Peripherie.

Handbuch Betriebliche Weiterbildung. Kritischemanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis

Das Handbuch, herausgegeben von Martin Allespach, Bernd Kämpfner und Jana Wienberg, bietet einen umfassenden Überblick über die betriebliche Weiterbildung aus einer kritisch-emanzipatorischen Perspektive.

Die Beiträge verstehen betriebliche Weiterbildung als Aushandlungsprozess zwischen den Qualifikationsinteressen der Unternehmen und den Bildungsbedürfnissen der Mitarbeitenden. Dieser reduziert sich nicht auf eine Anpassung an wirtschaftlichen und technologischen Wandel, sondern hebt die Befähigung zur aktiven Gestaltung der eigenen Lebens- und Arbeitsbedingungen hervor.

Das Handbuch bietet fundierte Analysen und praxisnahe Perspektiven, welche die zentrale Rolle der Weiterbildung für eine zukunftsfähige Arbeitswelt verdeutlichen.

Dabei hilft es, die Komplexität der betrieblichen Weiterbildung zu verstehen und Strategien für die Praxis zu entwickeln.

Martin Allespach, Bernd Kämpfner und Jana Wienberg (Hrsg.) (2025): Handbuch Betriebliche Weiterbildung. Kritischemanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis. Bund-Verlag.

Förderung der Qualifizierung Erwachsener

Formal geringqualifizierte Erwachsene arbeiten häufig in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen und sind überdurchschnittlich von Armut bedroht. Der Forschungsbericht untersucht, welche Lebensumstände und Qualifizierungsbedürfnisse diese Personengruppe aufweist und welche Faktoren den Bildungszugang verbessern respektive erschweren. Der Fokus liegt auf fünf unterschiedlichen Gruppen: junge Erwachsene ohne nachhaltigen Berufseinstieg, Allein-erziehende, Migrationsfamilien als Ange-

stellte im Niedriglohnbereich, erwerbslose ältere Personen über 50 Jahre, selbstständig Erwerbstätige.

Die Analyse macht deutlich, wie Bildungsbedürfnisse und -barrieren durch das Zusammenspiel verschiedener Faktoren beeinflusst werden: strukturelle Bedingungen wie soziale Ungleichheit, institutionelle Rahmenbedingungen wie der Zugang zu Bildung und Arbeit, situative Aspekte wie familiäre Verpflichtungen oder gesundheitliche Einschränkungen sowie individuelle Erfahrungen und Einstellungen, etwa Ängste oder Vorbehalte gegenüber Bildung.

Ausgehend von den Ergebnissen formuliert der Bericht fünf übergeordnete Empfehlungen: Finanzierung von Bildungsmassnahmen an die Bedürfnisse armutsgefährdeter Personen anpassen; Erwerbstätigkeit und Bildung besser miteinander vereinbaren, einschliesslich Betreuungsmöglichkeiten; alternative Bildungswege weiter ausbauen und stärken; den Zugang zu Informationen und qualifizierter Beratung für armutsbetroffene und -gefährdete Personen erleichtern; Bildungsangebote und Unterstützungsstrukturen konsequent niederschwellig gestalten.

Eva Mey et al.: Förderung der Qualifizierung Erwachsener: armutsgefährdete Personen in ihren Lebenswelten erreichen. Forschungsbericht Nr. 14/22, Bundesamt für Sozialversicherungen, 2022.

Band gliedert sich in drei Themenschwerpunkte: Umgang mit Unerwartetem, produktives Scheitern und Grenzmanagement. Darin verwoben sind Bezüge zu Musik und insbesondere zum Jazz, einem Bereich, in dem das Unerwartete ebenfalls eine wichtige Rolle spielt. Das ist kein Zufall, denn Geri Thomann ist nicht nur Erwachsenenbildner, Berater und Organisationsentwickler, sondern auch ausgebildeter Jazzmusiker.

Neben Analysen und Einblicken in die Praxis nähert sich der Autor seinen Themen auch über Geschichten und Anekdoten. Eingestreute Fragen und Reflexionen bieten zusätzliche Anreize für den Leser, auch über die eigene Sicht auf Bildung – und deren Scheitern – nachzudenken.

Mit diesem anregenden Sammelband werden Texte greifbar, die im Verlauf der letzten 30 Jahre in unterschiedlichsten Publikationen – darunter die EP – erschienen sind.

Geri Thomann (2025): Bildungsgeschichten aus der Peripherie. Über den Umgang mit Unerwartetem, produktives Scheitern und Grenzmanagement. hep Verlag.

Bildungsgeschichten aus der Peripherie

Der Band versammelt Artikel, Reflexionen und Geschichten aus über 30 Jahren Bildungsarbeit. Dass der Autor in unterschiedlichsten Kontexten zuhause ist – von der schulischen Heilpädagogik über die Erwachsenenbildung, die Beratung und Organisationsentwicklung bis zur Hochschuldidaktik –, spiegelt sich in der Breite der Themen und Perspektiven. Der

EP 2025-2: Expansives Lernen

Die EP begibt sich auf die Suche nach Lernprozessen, die als expansiv – oder lebensentfaltend – bezeichnet werden können. In Anlehnung an Klaus Holzkamp stehen somit Lernprozesse im Zentrum, bei denen sich der Lernanlass so mit den Lebensinteressen des Einzelnen verbindet, dass dem Lernen eine subjektive Bedeutsamkeit zugewiesen werden kann. Anders gesagt, spricht man von expansivem Lernen, wenn mit dem Lernen eine Erweiterung oder Verbesserung der Handlungsmöglichkeiten und damit eine Entfaltung der Lebensqualität einhergeht. Im Gegensatz dazu steht das defensive Lernen: ein Lernen, das sich nicht mit den

Lebensinteressen des Einzelnen vermitteln lässt und in der Konsequenz primär darauf gerichtet ist, Bedrohungen abzuwehren oder Nachteile und Sanktionen zu vermeiden, nicht aber sich vertieft sachliche und soziale Bedeutungszusammenhänge anzueignen.

Die EP gibt Einblick in die Perspektive des expansiven Lernens und zeigt in den Praxisbeiträgen, wie lebensentfaltende Bildung aussehen kann.

Diese Ausgabe erscheint Ende November 2025. Redaktionsschluss ist der 14. Juli.

Education Permanente EP Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, 59. Jahrgang, www.ep-web.ch/de/archiv

Herausgeber Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, Hardturmstrasse 235, 8005 Zürich, www.alice.ch

Redaktion Irena Sgier (Redaktionsleitung, SVEB), Sofie Gollob (SVEB), Prof. Dr. Erik Haberzeth (Technische Universität Chemnitz), Alexandre Lecoulre (SVEB)

Redaktionskommission Dr. Stefan Denzler (SKBF), Prof. Dr. Erik Haberzeth (TU Chemnitz), Prof. Dr. Ulla Klingovsky (FHNW), Prof. Dr. Katrin Kraus (Universität Zürich)

Redaktionsadresse SVEB, Hardturmstrasse 235, 8005 Zürich, ep@alice.ch, www.ep-web.ch/de/archiv

Übersetzungen AHA Translations Übersetzungsbüro: Jérôme Boudet, Laura Hurot, Anne-Sophie Seiler-Petit, Christina Preiner, Michael Reiterer

Korrektorat Karin Büchler

Grafisches Konzept und Layout Völlm + Walthert, Zürich, www.v-w.design

Druck Stämpfli AG, Bern, www.staempfli.com

Abonnement Die digitale Ausgabe www.ep-web.ch ist open access zugänglich. Für SVEB-Mitglieder ist das Abo in der Mitgliedschaft inbegriffen.

Abopreise Printausgabe Schweiz (deutsche oder französische Ausgabe): Regulär: 45 CHF, Studierende: 35 CHF
Abo für beide Sprachversionen: 80 CHF
Abo Printausgabe Ausland: 50 CHF

Einzelausgabe: 25 CHF (SVEB-Mitglieder 20 CHF)
Mengenrabatt auf Anfrage
Alle Preise inkl. MWST, zuzüglich Versandkosten

Frühere Ausgaben EP-Ausgaben bis 2020 sind nicht online verfügbar, können aber bestellt werden: alice.ch/ep
Fragen zum Abonnement und zu Einzelheftbestellungen: Michelle Mathys, michelle.mathys@alice.ch, Tel. +41 44 319 71 55

Mediadaten In beiden Sprachfassungen der EP können in der Printausgabe Inserate platziert und Beilagen versandt werden. Die Mediadaten sind online abrufbar: ep-web.ch

Auflage Printfassung Deutsche Ausgabe: 1200 Ex., Französische Ausgabe: 500 Ex.

Erscheinungsweise 2-mal pro Jahr (Mai und November)

Open Access Alle Beiträge der Printausgabe sind im Webmagazin open access abrufbar: ep-web.ch/de/archiv

Hinweise für Autoren Vorschläge für Beiträge können bei der Redaktion eingereicht werden. Manuskriptweise sind online abrufbar: ep-web.ch/de/ueber-die-ep

Urheber- und Nutzungsrechte Sämtliche Beiträge sowohl in der Printausgabe wie im Webmagazin ab 2021 sind lizenziert unter CC BY-SA 4.0 (creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de). Für frühere Beiträge sind alle Rechte vorbehalten. Sie dürfen nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgebers verwendet werden.

ISSN 0258-9877 Print
ISSN 2813-124X Online



Die EP im Abo

Abo-Preise pro Jahr:

2 Ausgaben

Schweiz: 45 CHF

für SVEB-Mitglieder kostenlos

Ausland: 50 CHF

Studierende: 35 CHF

EP abonnieren:



ep-web.ch

Weiterbildungen werden vorwiegend aus beruflichen Gründen besucht. Der grösste Teil dieser Lernveranstaltungen wird in der einen oder anderen Form von den Arbeitgebern unterstützt, gehört also zur betrieblichen Weiterbildung. Diese EP beleuchtet die Potenziale, Dynamiken und Herausforderungen des Lernens im betrieblichen Kontext. Dabei werden aktuelle Entwicklungen und Tendenzen vorgestellt, aber auch die Widersprüche analysiert, die entstehen, wenn die Interessen von Betrieben, Mitarbeitenden, Wirtschaft und Gesellschaft aufeinandertreffen.