

# EP

N°2 2023

## Education Permanente

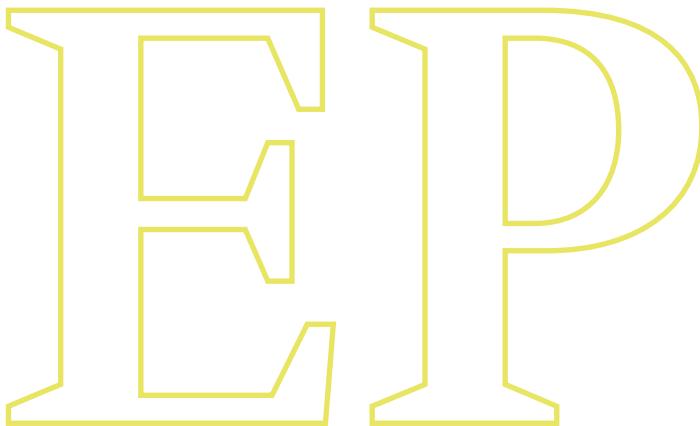
Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung

### Kooperationen in der Weiterbildung



[www.ep-web.ch](http://www.ep-web.ch)

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



N°2 2023

Kooperationen in der  
Weiterbildung

INHALT

DOSSIER

EDITORIAL

→ 4

MATTHIAS ALKE

**Kooperationen in der  
Weiterbildung –  
Überblick und aktuelle  
Herausforderungen**

→ 8

REGULA JULIA LEEMANN

**Wie Konventionen die  
Qualität von Kooperationen  
in der (Weiter-)Bildung  
formen**

→ 19

ANNIKA MASCHWITZ

**Kooperationen in der  
Weiterbildung – Herausfor-  
derungen und Erfolgsfak-  
toren des Kooperationsma-  
nagements**

→ 30

JOHANNES BONNES

**Kooperation und  
Konkurrenz im Horizont  
digitaler Plattformen**

→ 43

## PRAXIS

LUCA MOLLENHAUER

**Gelingensbedingungen  
für den Einsatz von Open  
Educational Resources  
(OER)**

→ 54

RONALD SCHENKEL

**Kollaboration  
schafft Sicherheit**

→ 63

MARKUS MAURER

**Kooperation in der  
Berufsbildung für Erwach-  
sene in der Schweiz:  
Ein Blick auf die Kantone**

→ 69

FRÉDÉRIQUE CHESSEL-LAZZAROTTO,  
SUNNY AVRY, EMILIE-CHARLOTTE MONNIER,  
JESSICA DEHLER ZUFFEREY**Partnerschaft zwischen  
Forschung und Praxis  
zur Förderung der digitalen  
Bildung**

→ 78

ANNIQUE BELLO-SECRETAN

**Kooperation für die beruf-  
liche Wiedereingliederung.  
Am Beispiel von Pôle  
Industrie**

→ 90

BERNHARD GRÄMIGER

**Strategische Steuerung  
und Kooperation – Poten-  
zial für die Schweizer  
Weiterbildungspolitik**

→ 99

AKTUELLES AUS DEM SVEB → 106

KURZMELDUNGEN → 111

LITERATUR → 114

VORSCHAU / IMPRESSUM → 116

## Kooperationen in der Weiterbildung

Kooperationen gehören in der Weiterbildung zum Alltag. Als Kooperation bezeichnet man die organisierte Zusammenarbeit zwischen selbständigen und unabhängigen Partnern, die – idealerweise – ein gemeinsames Ziel verfolgen und von Synergien profitieren. Für viele Weiterbildungsanbieter ist es selbstverständlich, mit anderen Bildungsorganisationen oder mit Akteuren wie Unternehmen, Behörden und Universitäten zusammenzuarbeiten, um innovative Angebote zu entwickeln, neue Zielgruppen zu erreichen oder die Digitalisierung zu bewältigen.

Diese EP diskutiert Strategien, Herausforderungen und Gelingensbedingungen von Kooperationen auf der Ebene der Weiterbildungsorganisationen und des Weiterbildungssystems. Die Ausgabe reflektiert zudem kritisch, inwiefern der erwartete dem tatsächlichen Nutzen entspricht. Denn die beteiligten Anbieter befinden sich oft auch in einem Spannungsfeld zwischen Kooperation und Konkurrenz.

In einem einleitenden Beitrag gibt Matthias Alke einen Überblick über verschiedene Formen von Kooperationen und beschreibt aktuelle Herausforderungen. Er verweist darauf, dass Kooperationen auch von teils paradoxalen Handlungslogiken geprägt sind, die einer erfolg-

reichen Zusammenarbeit hinderlich sein können. Regula Julia Leemann erläutert aus einer soziologischen Perspektive, wie Konventionen im Sinne von historisch gewachsenen moralischen Wertordnungen, Handlungslogiken und Gerechtigkeitsprinzipien die Qualität von Kooperationen beeinflussen. Annika Maschwitz befasst sich in ihrem Beitrag mit dem Kooperationsmanagement. Sie geht der Frage nach, welche Herausforderungen mit Kooperationen in der Weiterbildung verbunden sind und wie Kooperationen erfolgreich gestaltet werden können. Johannes Bonnes verweist auf die Rolle digitaler Plattformen im Kontext von Kooperation und Konkurrenz und die Limitierungen, die in Weiterbildungsorganisationen aufgrund der Konstruktionsweise von digitalen Plattformen bestehen.

In der Rubrik «Praxis» beschreiben die Autorinnen und Autoren konkrete Umsetzungsbeispiele. Jessica Dehler Zufferey, Frédérique Chessel-Lazzarotto, Sunny Avry und Emilie-Charlotte Monnier zeigen anhand des Projekts «Digitale Bildung» im Kanton Waadt auf, wie Vertreterinnen und Vertreter von Forschung und Praxis zusammenarbeiten können, um digitale Innovationen in der Bildung voranzubringen. Ronald Schenkel wirft einen Blick in die KV-Bildungswelt und geht der Frage nach, warum Kooperationen im Weiterbildungsbereich in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben. Luca Mollenhauer beschreibt die Gelingensbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Open Educational Resources (OER) in der Weiterbildung, wobei er zwischen Bedingungen auf der individuellen

und auf der organisationalen Ebene unterscheidet. Markus Maurer erläutert in seinem Beitrag die Rolle der Kantone bei der Förderung des Zugangs Erwachsener zu Abschlüssen der beruflichen Grundbildung. Dabei wird deutlich, dass entsprechende Ansätze eine enge Zusammenarbeit zwischen Behörden, Organisationen der Arbeitswelt und den zuständigen Schulen erfordern. Annique Bello reflektiert das Potenzial von Kooperationen in der Arbeitsintegration am Beispiel von Pôle Industrie. Das in der Westschweiz ansässige Bildungszentrum arbeitet eng mit Unternehmen aus der Region Neuenburg zusammen, um geeignete Weiterbildungen zu konzipieren. Im abschliessenden Beitrag bescheinigt Bernhard Grämiger der Schweiz eine Weiterbildungspolitik ohne klare Prioritäten und argumentiert dafür, ein Koordinationsgremium zu schaffen, in dem alle relevanten Akteure der Weiterbildung einbezogen werden. Ziel dieser EP ist es, das Potenzial von Kooperationen in der Weiterbildung aufzuzeigen. Dabei müssen jedoch teils grosse Hürden überwunden werden, damit die Zusammenarbeit tatsächlich gelingt. Ein Blick in die Praxis zeigt, wie sehr eine erfolgreiche Kooperation des fortlaufenden Engagements aller beteiligter Partner bedarf.

Die Redaktion wünscht Ihnen eine inspirierende Lektüre.

IRENA SGIER, SOFIE GOLLOB, ERIK HABERZETH  
UND ALEXANDRE LECOULTRE

# Dossier

Kooperationen versprechen einen Nutzen für alle beteiligten Partner. Sie sind teilweise aber von paradoxalen Handlungslogiken geprägt, die einer erfolgreichen Zusammenarbeit hinderlich sein können.

# Kooperationen in der Weiterbildung – Überblick und aktuelle Herausforderungen

MATTHIAS ALKE

Kooperationen sind für viele Anbieter und Stakeholder in der Weiterbildung essentiell und sie nehmen vielfältige Erscheinungsformen an. Aufgrund der ihr zugesprochenen hohen Relevanz, nicht zuletzt vonbildungspolitischer Seite, überrascht es nicht, dass sich Kooperation als berufliche Norm in der Weiterbildung durchgesetzt hat. Mit dem Kooperationsthema wird ein weites Feld aufgespannt, das in der Weiterbildungsfor- schung fortwährend bearbeitet wird. Der Beitrag gibt einen Überblick zum theoretischen und empirischen Erkenntnisstand und beleuchtet aktuelle Herausforde- rungen. Diskutiert werden der Umgang mit Paradoxien und differenten Handlungslogiken sowie die Auswirkun- gen der Digitalisierung auf Kooperationen.

## Einführung: Heterogene Erscheinungsformen und Be-griefflichkeiten

Allgemein zielt Kooperation auf die Herstellung von Synergieeffekten und wechselseitigen Vorteilen, auch wenn diese für die beteiligten Akteure unterschiedlich sein können. Aus diesem Verständnis erklären sich die vielfältigen Anlässe und Erscheinungsformen von Kooperation, die in der Weiterbildung anzutreffen sind: Sie reichen vom alltäglichen, kollegialen Austausch, gemeinsamen Bildungsangeboten und Entwicklungsprojekten über strategische Kooperationen im Bereich Marketing, Öffentlichkeitsarbeit oder politischer Interessenvertretung bis hin zu dauerhaften, kooperativ angelegten Leistungen, z.B. Stellen für Weiterbildungsberatung.



Ausgehend vom etymologischen Ursprung im Lateinischen («cooperatio») betont der Kooperationsbegriff das Zusammenwirken von Akteuren, die jeweils spezifische Ressourcen und Kompetenzen einbringen (Dollhausen & Mickler, 2011). Erst daraus ergibt sich ein Mehrwert, den die beteiligten Akteure nicht alleine vollbringen können. In dieser Hinsicht bildet Kooperation ein eigenständiges soziales System, das im idealtypischen Sinne auf Vertrauen, freiwilliger Selbstverpflichtung, (relativer) Autonomie oder Flexibilität basiert (Sydow & Windeler, 2000). Neben diesem sozialwissenschaftlichen Zugang wird in den letzten Jahren zunehmend auf ein organisationstheoretisches Verständnis rekurriert, das Kooperation unter strategischen Gesichtspunkten als Bestandteil der Organisationsentwicklung betrachtet (Feld, 2011). Im gesamten Bildungsbereich sind Kooperationen eng mit Netzwerken verbunden. Mit dem Netzwerkbegriff wird das multilaterale Beziehungsgeflecht von Akteuren adressiert, die sich über ihre Handlungen innerhalb der vernetzten Struktur koordinieren. In einer solchen netzwerktheoretischen Sicht wird Kooperation als spezifische Handlungsform aufgefasst, durch welche die Netzwerkaktivitäten zum Ausdruck kommen. Soziale Netzwerke werden demnach als Gelegenheitsstruktur betrachtet, um neue Vernetzungen herzustellen und schliesslich Kooperationen umzusetzen.

### *Vernetzung und Kooperation*

In der Weiterbildung stehen *Vernetzung* und *Kooperation*, die sich als spezifische Praktiken voneinander abgrenzen lassen, in einem engen Verhältnis. Franz und Feld (2015) begreifen Vernetzung als erwachsenenpädagogische Praktik, um Wissensbestände oder Lernorte zu verknüpfen und auf diese Weise Lern- und Bildungsprozesse im Erwachsenenalter zu ermöglichen. Dadurch wird Vernetzung zu einer Professionalisierungsaufgabe, um (Beziehungs-)Ressourcen als soziales Kapital aufzubauen. Darüber hinaus verweisen die Autor:innen auf die interorganisationale Vernetzung, die schliesslich

zu Kooperation führt, welche sich dann auf zumeist zeitlich begrenzte Projekte oder Aufgaben bezieht (vgl. ebd. S.117–118).

Aus dem Zusammenspiel von Vernetzung und Kooperation als spezifische erwachsenenpädagogische Praktiken, in dessen Folge sich institutionalisierte Netzwerkstrukturen ausprägen (im Sinne eines sowohl personen- als auch organisationsbezogenen Beziehungsgeflechts), lässt sich die historische Strukturentwicklung der Weiterbildung und die Genese ihrer spezifischen Institutionalformen erklären (Schäffter, 2004). So beruhen die Gründungen vieler Anbieter-, Träger- und Verbandsorganisationen in der Weiterbildung auf den akteursspezifischen Vernetzungen und Kooperationsaktivitäten, etwa im Kontext sozialer Bewegungen, Werte- und Interessengemeinschaften wie Kirchen, Kammern oder Berufsverbände (Schrader, 2011). Jedoch ist die historische Strukturentwicklung der Weiterbildung nicht nur als «Graswurzelbewegung» zu erklären, sondern gleichermaßen durch bildungspolitische Steuerungsansätze, die sich auf die Herausbildung von Netzwerk- und Kooperationsstrukturen auswirken. Hierin verdeutlicht sich ein steuerungs- bzw. governancetheoretisches Verständnis: Netzwerke und Kooperationen werden in dieser Perspektive als alternative Koordinationsform zwischen Markt und Hierarchie konturiert, um eine verstärkte Selbstorganisation und Abstimmung zwischen Akteuren zu erzeugen (Wilke, 1995, S.137). Jenseits von streng formalisierten Beziehungen wird dabei auf das wechselseitige Vertrauen der Akteure gesetzt, um eine effiziente und zielgerichtete Handlungsabstimmung zu ermöglichen (Kussau & Brüsemeister, 2007, S.40–41). In der Weiterbildung spiegeln sich derlei bildungspolitische Steuerungsversuche sowohl in rechtlichen Normierungen, so z.B. in den Kooperationsgeboten der Weiterbildungsgesetze in der Bundesrepublik Deutschland, als auch in den vielfältigen, überwiegend zeitlich limitierten Förderprogrammen wider. Hervorzuheben sind bildungspolitische Massnahmen, die Netzwerkbildung mit Ansätzen der Regionalentwicklung verbinden, um die bereichsübergreifende Kooperation zwischen Akteuren aus (Weiter-)Bildung, Wirtschaft, Kultur oder Sozialem zu stimulieren. Das Ziel von Programmen wie etwa «Lernende Regionen» oder «Kommunale Bildungslandschaften» bestand darin, Durchlässigkeit, Erreichbarkeit und Beteiligung zu erhöhen sowie Übergänge im Bildungssystem zu gestalten. In den letzten Jahren hat sich die Aufmerksamkeit bildungspolitischer Steuerung stärker auf die Entwicklung von digital vernetzten Infrastrukturen in der Weiterbildung verlagert, die gleichermaßen auf kooperative Strategien setzen.

### **Forschungsstränge und Typologien zu Kooperationen**

Vor dem Hintergrund der skizzierten Erscheinungsformen und bildungspolitischen Steuerungsansätze hat sich ein eigenständiger Forschungszweig einer erwachsenenpädagogischen Kooperations- und Netzwerkforschung

herausgebildet (Überblick: Alke & Jütte, 2018), der u.a. durch wissenschaftliche Begleitforschungen, Evaluationen und Gutachten unterfüttert wurde. In einem heuristischen Zugang zeichnen sich vier spezifische Forschungsstränge ab: Erstens liegen eine Reihe von Arbeiten vor, die auf Basis empirischer Analysen grundlegende Einsichten in die Vernetzungs- und Kooperationsaktivitäten in der Weiterbildung liefern. Hervorzuheben ist die mikroanalytisch ausgerichtete Studie von Jütte (2002) am Beispiel einer norddeutschen Stadt, welche die Kooperationsstrukturen, -kulturen, -dynamiken und -ökologie umfassend rekonstruiert. Zweitens ist auf Untersuchungen zu Kooperationen in spezifischen Kontexten der beruflichen, betrieblichen oder wissenschaftlichen Weiterbildung zu verweisen (Überblick: Büchter, 2000; Sweers, 2020). Die Untersuchungen geben etwa Einblicke in die Zusammenarbeit mit Unternehmen (z.B. Maschwitz, 2014) oder beleuchten die besondere Situation von betriebsnahen Weiterbildungsanbietern in der Schweiz (Weil & Gonon, 2012). Ein dritter Forschungsstrang widmet sich aus einer organisationstheoretischen Sicht den Funktionsweisen und Problemlagen inter-organisationaler Kooperationen. Vorangetrieben wurde dieser Strang durch die Leibniz Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung von 2010 bis 2014 im Verbund des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung mit der Philipps-Universität Marburg. Die Studien beschäftigen sich u.a. mit Organisationsformen und Entwicklungsdynamiken kooperativer Weiterbildungsarrangements (vgl. Überblick: Dollhausen et al., 2013). In einem vierten Strang lassen sich Forschungen subsumieren, die Kooperation unter Gesichtspunkten der Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung betrachten. Neben Untersuchungen zum Kooperationsmanagement ist hier auf Studien aus der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung zu verweisen, die u.a. bildungsbereichsübergreifende Kooperationen untersucht haben (vgl. Nittel et al., 2014). Aufschlussreich sind etwa die Befunde zur differenten Kooperationsbereitschaft und den Selbst- und Fremdbildern zwischen den Bildungsbereichen: Bestehende Negativbilder und Stereotype wirken sich demnach hinderlich auf die Initiierung und Umsetzung von bildungsbereichsübergreifender Kooperation aus (Siewert & Wahl, 2014). Angesichts der sich hier abzeichnenden Bedarfe für die Professionalitäts- und Organisationsentwicklung werden Kooperationen zunehmend aus einer erwachsenenpädagogischen Sichtweise als Lernanlass für Individuen und Organisationen thematisiert (Franz, 2014; Jenner, 2018).

Anknüpfend an die empirisch gewonnenen Erkenntnisse wurden einige Systematisierungsvorschläge und Typologien zu Kooperationen unterbreitet. Zunächst lassen sie sich auf horizontaler (Kooperation zwischen Anbietern eines Bildungsbereichs) oder vertikaler Ebene (Kooperation zwischen Anbietern mehrerer Bildungsbereiche) unterscheiden. Aufgrund der Ähnlichkeit der Beteiligten können horizontale Kooperationen durch Konkurrenz geprägt

sein, während sich in vertikalen Kooperationen zumeist unterschiedliche Kompetenzen ergänzen (Tippelt, 2015). Jütte (2002) hat die vielfältigen Kooperationsaktivitäten in der Weiterbildung entlang ihres Intensitäts-, Formalisierungs- und Institutionalisierungsgrades sowie mit Blick auf ihre kurz-, mittel- oder langfristige Ausrichtung differenziert, um zu verdeutlichen, dass sie sich als polyvalentes Handeln auf und zwischen unterschiedlichen Systemebenen der Weiterbildung vollziehen. Nuissl (2010) unterscheidet vier Formen typischer Kooperationsstrukturen: In komplementären Kooperationen werden bestimmte Ressourcen und Leistungen ergänzend eingebracht. Subsidäre Kooperationen dienen der Effizienzsteigerung, supportive Kooperation bezieht sich auf die Unterstützung für einen bestimmten Zweck und integrative Kooperation meint die Entwicklung eines gemeinsamen Projekts oder Angebots.

### **Paradoxien und multiple Handlungslogiken in Kooperationen**

Die von Nuissl (2010) vorgeschlagenen Typen verweisen auf wichtige Grundelemente und Funktionen von Kooperationen, sie lassen jedoch ausser Acht, dass sie sich häufig unter Bedingungen gleichzeitigen Wettbewerbs und den Legitimationsnotwendigkeiten der Weiterbildungsanbieter vollziehen. Zudem zeigen einige der skizzierten Untersuchungen, dass Kooperation hybride Formen annimmt, indem die Grenzen zwischen kooperativer Abstimmung, hierarchischer Steuerung oder der Übernahme von Dienstleistungen fliessend sind. Des Weiteren gibt es aus der Weiterbildungsforschung vielfältige Hinweise, dass sich in den kooperativ ausgerichteten Akteurskonstellationen Konkurrenz, Misstrauen, Widerstände, einseitige Vorteilsnahme, Machtansprüche oder Kooperationsinszenierungen jenseits wahrer Absichten ausprägen, die den Mehrwert der Zusammenarbeit mindern und den Erfolg behindern. Vor diesem Hintergrund wird die im Weiterbildungsbereich zuweilen anzutreffende harmonieorientierte Sichtweise konterkariert (kritisch dazu: Wittpoth, 2003) und es erscheint notwendig, die Typologie zu erweitern, um die Ambivalenzen und Paradoxien von Kooperationsrealitäten angemessener beleuchten zu können. Mit dem Typus der *antagonistischen Kooperation* wird es möglich, Kooperation und Konkurrenz nicht nur als einfache Gegensätze, sondern in ihrer Gleichzeitigkeit und im Sinne eines «Sowohl-als-auch» zu betrachten (Schumacher & Schmidt, 2022, S.11). Es wird in den Vordergrund gerückt, dass Vorteile und der Austausch von Leistungen auch dann möglich sind, wenn die Beteiligten je eigene Ziele verfolgen, die sich durchaus widersprechen können. In Vergegenwärtigung der skizzierten Kooperationsverständnisse ist zu konstatieren, dass diese implizit zumeist auf der unhinterfragten Annahme einer gemeinsamen Zielperspektive beruhen, welche die Basis für die Zusammenarbeit bildet. Das dahinterliegende klassische Bild von Kooperation als steuerbare, linear-kausale Arbeitsteilung, nach der alle auf ein Ziel hinarbeiten,

entspricht jedoch nicht mehr den zunehmend komplexer werdenden Anforderungen und Dynamiken von Zusammenarbeit: «Heute prägt vielfach ein Kooperationswettbewerb das Handeln in und zwischen Organisationen. Statt also Kooperation und Konkurrenz voneinander abzugrenzen, hat sich Kooperation, also das Ineinandergreifen von kooperativen und kompetitiven Dynamiken, als Zustandsbeschreibung für viele Organisationen durchgesetzt.» (ebd.).

### *Multiple Handlungslogiken*

In diesem Ansatz deutet sich an, dass Kooperationen nicht nur durch (permanente) Veränderungsdynamiken, sondern gleichermaßen durch multiple Handlungslogiken geprägt sein können, die sich im Zusammenwirken der Akteure durchaus spannungs- und konfliktgeladen zeigen können. Angesichts dieser Herausforderung stellt sich die Frage, wie ein angemessener Umgang mit den verschiedenen Handlungslogiken aussehen kann, der es ermöglicht, dass die differenten Ziele der Akteure verwirklicht werden können. Ein erster Zugang besteht darin, multiple Sichtweisen, Differenzen und Konflikte als immanente Bestandteil von Kooperation zu erkennen, um sie dann für die beteiligten Akteure produktiv zu wenden. Dazu bietet sich ein Ansatz von Rüegg-Sturm et al. (2015) aus der Managementforschung an, welcher sich den Umgangsweisen mit multiplen Handlungslogiken im Kontext von Organisationen widmet und der auf kooperative Arrangements übertragen werden kann.



Abbildung 1: Umgangsweisen mit differenten Handlungslogiken (in Anlehnung an Rüegg-Sturm et al. 2015)

Zum einen werden die Umgangsweisen dahingehend differenziert, ob sie sich implizit oder explizit vollziehen, also ob entweder eine offensive Thematisierung stattfindet oder ein latenter Umgang festzustellen ist. Zum anderen unterscheiden sich Umgangsweisen darin, ob von den Akteuren eine monoperspektivische oder multiperspektivische Sichtweise eingenommen wird. Im Einzelnen zeigen sich schliesslich folgende Umgangsweisen in Kooperationen:

- *Vermeidung*: Hier liegt die Aufmerksamkeit auf der eigenen Handlungslogik, andere Logiken werden nicht als vorteilhaft angesehen und etwaige Unterschiede werden als uninteressant zur Kenntnis genommen oder als irrelevant eingeschätzt (ebd. S.7). Dies führt in der Tendenz zu eher wenigen externen Kooperationen und wenn, dann überwiegend mit ähnlichen Partnern.
- *Isolation oder Polarisierung*: Auch hier ist eine monoperspektivische Sichtweise auf Handlungslogiken vorherrschend, die jedoch sehr deutlich expliziert wird. Andere Logiken werden als vereinfacht oder bedrohlich wahrgenommen, vehement abgewehrt und sie wirken sich hinderlich auf mögliche Kooperationen aus. «Entstehende Überlegenheitsgefühle führen häufig zu einer überzogenen Selbstüberzeugung bis hin zu Arroganz.» (ebd. S.7).
- *Minimierung*: Hier werden Unterschiede zwischen Handlungslogiken durchaus multiperspektivisch wahrgenommen, aber eher auf individuelle Unterschiede zurückgeführt. Implizit wird weiterhin die eigene Logik als allgemeingültig angesehen und «die eigenen Rationalitäts- und Erfolgsvorstellungen werden unbewusst zum Standard erhoben. Damit wird aber auch die Wahrnehmung der eigenen Logik als eine unter vielen, das Verstehen der anderen Logiken sowie ein eventuell anderer Umgang mit anderen Logiken vermieden» (ebd. S.8). Minimierung bewegt sich da durch im Schnittfeld von Mono- und Multiperspektivität. In der Tendenz ist ein impliziter Umgang mit den unterschiedlichen Handlungslogiken weiterhin vorherrschend.
- *Toleranz*: Hier wird sowohl die eigene Logik als auch die der anderen differenziert wahrgenommen und wertschätzend behandelt. Jedoch findet dabei kein offensiver, multiperspektivischer Umgang mit den Logiken statt (ebd. S. 8).
- *Förderung*: Die Nutzung und Förderung unterschiedlicher Logiken zeigt sich darin, dass die Wahrnehmung und das Verhalten zwischen unterschiedlichen Logiken bewusst mit Blick auf das Fruchtbarmachen von Mehrperspektivität erfolgt. Das erfordert die Fähigkeit der temporären Perspektivübernahme einer anderen Logik, um Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Logiken auf einer Metaebene zu reflektieren (vgl. ebd. S. 9).

Die hier angesprochenen multiplen Handlungslogiken finden ebenso Widerhall in der gegenwärtigen gesellschaftlichen digitalen Transformation, die sich in vielfacher Hinsicht auf den Weiterbildungsbereich insgesamt (Haberzeth & Sgier, 2019) und damit auch auf die bestehenden Netzwerke und Kooperationen auswirkt.

### **Aktuelle Entwicklungen: Kooperation und Digitalisierung**

Es liegt auf der Hand, dass der «Digitalisierungsschub» der Weiterbildung sowohl das Spektrum als auch die Erscheinungsformen von Kooperationen verändert und erweitert. So sind auf dem Weiterbildungsmarkt neue Anbieter (vor allem aus der Ed-Tech-Branche) sowie digitale Dienstleistungen und Geschäftsmodelle existent, die sich auf die Wettbewerbssituation auswirken (Gollob, 2022). Digitale Infrastrukturen, wie etwa Lern-, Kollaborations- oder Marketingplattformen, welche die Anbieter nutzen oder die eigens entwickelt wurden, sind zumeist stark auf Vernetzung als Funktionsprinzip ausgerichtet, um beispielsweise Reputationseffekte bei (potenziellen) Teilnehmenden zu erzeugen. In dieser Hinsicht gehen von den Plattformen nicht nur neue und schier unermessliche Vernetzungsoptionen aus, sondern sie führen auch zu einer Überlagerung mit den bereits bestehenden, zumeist regionalen Vernetzungen und Kooperationsstrukturen.

Die daraus hervorgehende Komplexitätssteigerung ist mit neuen Anforderungen für das Weiterbildungsmanagement verbunden. So lassen sich neue Funktionsbereiche beobachten, wie z.B. das «Communitymanagement» in digital vernetzten Weiterbildungsstrukturen (Müller, 2023). Vor allem im Bereich des digitalen Bildungsmarketings bahnen sich gegenwärtig viele Kooperationen zwischen Weiterbildungsanbietern an, auch unterstützt durch externe Dienstleister und Agenturen, die marketingbezogenes Know-how liefern oder technische Infrastrukturen bereitstellen. Somit gewinnt interdisziplinäre Kooperation an Bedeutung und aktuelle Stellenanzeigenanalysen verweisen darauf, dass medienpädagogisches, technisches oder marketingbezogenes Wissen von Weiterbildungsanbietern zunehmend mehr nachgefragt wird (Alke & Uhl, 2021). In der interdisziplinären Zusammenarbeit treffen dann unterschiedliche Handlungslogiken aufeinander, die wechselseitiges Verständnis und Vertrauen sowie Aushandlungs- und Kommissbereitschaft von allen Beteiligten erfordern. Die dauerhafte Kooperation mit externen Akteuren führt in der Folge ebenso dazu, dass sich die organisationalen Grenzen zwischen innen und aussen verschieben (können). Auch hier stellt sich für das Weiterbildungsmanagement die Aufgabe, wie das Verhältnis von enger und loser Kopplung zwischen Internen und Externen zukünftig ausgestaltet werden kann.

Die Auswirkungen der Digitalisierung verursachen auch eine Verunsicherung bei vielen Weiterbildungsanbietern, nicht zuletzt durch den wirtschaftlichen Einbruch, den viele in der Pandemie erfahren haben (Poopalapillai & Sgier, 2022). Vor allem für viele kleine Anbieter ist Kooperation ein strategischer Ansatz, um innovative digitale Infrastrukturen aufzubauen und sich gegenüber Geschäftsmodellen aus der Digitalwirtschaft zu behaupten. Anzutreffen sind Ansätze der kooperativen Innovationsentwicklung im gesamten Spektrum der allgemeinen, beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung. Neben dem hohen Innovationswettbewerb verursachen die kurzen Innovationszyklen im Zuge der Digitalisierung einen starken Druck auf die Anbieter. Von Kooperationen werden u.a. ein hohes Lernpotenzial, ein gemeinsamer (Wissens-)Vorsprung und Reputationseffekte im Feld erhofft. Aus der Innovationsforschung ist jedoch bekannt, dass sich die positiven Effekte von Kooperation in einem fortgeschrittenen Stadium reduzieren können, da einige Akteure stärker profitieren als andere (Schrape, 2021). Hier kann das skizzierte antagonistische Kooperationsverständnis unterstützend sein, das gegenüber klassischen Ansätzen linear-kausaler Arbeitsteilung die Differenz der Zielvorstellungen und Handlungslogiken der beteiligten Akteure betont. Erst die Explikation dieser Differenzen schafft einen Handlungsräum, in dem die in der Interaktion auftretenden Ambivalenzen und Konflikte für alle produktiv bearbeitet werden können. Im Bereich der gemeinwohlorientierten Weiterbildung übernehmen auch die Träger- und Verbandsorganisationen wichtige intermediäre Funktionen, nicht zuletzt deshalb, da sich die Digitalisierung auf regionale Förderstrukturen von öffentlicher Hand auswirkt (Schöll, 2021). Nach dem Abklingen der Pandemie und der notgedrungenen Digitalisierung ist im gemeinwohlorientierten Weiterbildungsbereich eine verstärkte Auseinandersetzung der Anbieter mit ihrer regionalen Einbettung zu beobachten. Kooperation bildet dabei einen wesentlichen Bestandteil der eigenen regionalen Identität, um im Austausch mit vielfältigen Akteuren potenzielle Teilnehmende zu erreichen und passgenaue Angebote zu unterbreiten. Das hier sichtbare Spannungsfeld zwischen regionaler Einbettung auf der einen Seite und der digitalen Multioptronalität von Weiterbildungsangeboten auf der anderen Seite wird die Akteure noch länger beschäftigen. Ob und in welcher Weise die bestehenden oder auch neuen Weiterbildungskooperationen eine Basis dafür bilden, wie mit diesem Spannungsfeld umzugehen ist, bleibt abzuwarten.

PROF. DR. MATTHIAS ALKE, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen.  
Kontakt: [Matthias.Alke@uni-tuebingen.de](mailto:Matthias.Alke@uni-tuebingen.de)

## Literatur

- Alke, M., & Jütte, W. (2018):** Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. überarb., akt. Aufl., S. 605–621). Wiesbaden: Springer VS.
- Alke, M., & Uhl, L. (2021):** Stellenprofile an Volkshochschulen in der digitalen Transformation: Analyse von Stellenanzeigen aus organisationstheoretischer Sicht. In: C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 243–265). Bielefeld: wbv.
- Büchter, K. (2000):** «In der Weiterbildung kann ja eigentlich nicht kooperiert werden.» Zur Komplexität der alltäglichen Kooperationspraxis in der regionalen beruflichen Weiterbildung aus Sicht von Trägern. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 96(2), 273–293.
- Dollhausen, K., & Mickler, R. (2012):** Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Dollhausen, K., Feld, T. C., & Seitter, W. (Hrsg.). (2013):** Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Feld, T. (2011):** Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Franz, M. (2014):** Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements. Wiesbaden: Springer VS.
- Franz, M. & Feld, T.C. (2015):** Vernetzen. In: J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 117–123). Stuttgart: Beltz.
- Gollo, S. (2022):** FOCUS Weiterbildung: Veränderungen auf Organisationsebene. Ergebnisse der Schweizer Anbieterumfrage 2022. Zürich: SVEB. <https://alice.ch/de/forschung/forschungsaktivitaeten-des-sveb/focus-weiterbildung/> (Zugriff: 10.2.2023).
- Haberzeth, E., & Sgier, I. (2019):** Betrachtungsebenen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung – zur Einführung in den Band. In: E. Haberzeth & I. Sgier (Hg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung* (S. 9–20). Bern: hep verlag.
- Jenner, A. (2018):** Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als Wechselsehrlätnis. Eine Studie zu kooperativen Bildungsarrangements im Feld der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Jütte, W. (2002):** Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld: wbv.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007):** Educational Governance. Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehr-ebenen-System der Schule. In: H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maschwitz, A. (2014):** universitäten unternehmen kooperationen. Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge. Münster: MV-Wissenschaft.
- Müller, A. (2023):** Regional- und Fachvernetzungsstellen als neues Instrument für die Hochschulweiterbildung. Ein Praxisbericht aus Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, 1, 55–59.
- Nittel, D., Schütz, J., & Tippelt, R. (2014):** Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Nuissl, E. (2010):** Netzwerkbildung und Regionalentwicklung. Münster: Waxmann.
- Poopalapillai, S., & Sgier, I. (2022):** SVEB Branchenmonitor 2022. Positive Erwartungen trotz unsicherer Wirtschaftslage. Zürich. <https://alice.ch/de/forschung/forschungsaktivitaeten-des-sveb/sveb-branchenmonitor/> (Zugriff: 7.7.2023).
- Rüegg-Stürm, J., Schendler, K., & Schumacher, T. (2015):** Multirationales Management. Fünf Bearbeitungsformen für widersprechende Rationalitäten in Organisationen. *OrganisationsEntwicklung* Nr.2/2015, 4–11.
- Sydow, J., & Windeler, A. (2000):** Steuerung von und in Netzwerken – Perspektiven, Konzepte, vor allem aber offene Fragen. In: J. Sydow & A. Windeler (Hrsg.), *Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken* (S.1–24). Opladen und Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäffter, O. (2004):** Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken – Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: R. Brödel (Hrsg.), *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens* (S. 29–48). Bielefeld: wbv.
- Schöll, I. (2021):** Entgrenzung, Dematerialisierung und Amazonisierung. Fragen und Anmerkungen zur Digitalisierung in und nach der Pandemie. *weiter bilden* 28(4), 53–56.

**Schrape, J.-F. (2021):** Verteilte Innovationsprozesse. Collective Invention – User Innovation – Open Innovation. In: B. Blättel-Mink et al. (Hrsg.), Handbuch Innovationsforschung (S.263–278). Wiesbaden: Springer.

**Schrader, J. (2011):** Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

**Schumacher, T., & Schmidt, T. (2022):** Wettbewerbsvorteil Kooperationsfähigkeit. Von der Zusammenarbeit in komplexen Welten. OrganisationsEntwicklung Nr.1/2022, 10–16.

**Siewert, A., & Wahl, J. (2014):** Negativbild Schule – Quintessenz der eigenen Erfahrungen oder der Bezugnahme auf Stereotype? Die Binnenperspektive des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Hessische Blätter für Volksbildung, 64(3), 252–268.

**Sweers, F. (2020):** Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung (S.537–552). Wiesbaden: Springer.

**Tippelt, R. (2015):** Stichwort Bildungslandschaften. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H.4, 20–21.

**Weil, M. & Gonon, P. (2012):** Weiterbildungsaktivität, Anbiertypen und betriebliche Kooperationen am Beispiel Schweiz. Hessische Blätter für Volksbildung, 62(3), 224–232.

**Wilke, H. (1995):** Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart und Jena: Gustav Fischer.

**Wittpoth, J. (2003):** Kooperation und Vernetzung der Weiterbildung. Eine explorative Studie in der Bergischen Region. Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 26(1), 53–60.

# Wie Konventionen die Qualität von Kooperationen in der (Weiter-)Bildung formen

REGULA JULIA LEEMANN

Der Beitrag zeigt Möglichkeiten auf, wie die Qualität von Kooperationen in der (Weiter-)Bildung mit Bezug zur Soziologie der Konventionen theoretisch gefasst und erklärt werden kann, und welche Schlüsse daraus für die Weiterentwicklung und Verbesserung von Kooperationen gezogen werden können. Es wird argumentiert, dass in Kooperationen individuelle und organisationale Akteure sich auf unterschiedliche und divergente Qualitätskonventionen im Sinne von historisch gewachsenen moralischen Wertordnungen, Handlungslogiken und Gerechtigkeitsprinzipien stützen. Die Kooperation und deren Ausgestaltung stellt einen Kompromiss zwischen pluralen Konventionen dar, was sowohl Potenziale wie Spannungsfelder beinhaltet. Die Qualität von Kooperationen ist somit das Ergebnis der Handlungskoordination unterschiedlicher Akteure und ihrer verschiedenartigen, auf Konventionen beruhenden Motive, Interessen und Orientierungen.



(Weiter-)Bildung ist auf die Kooperation individueller und organisationaler Akteure angewiesen. Auf individueller Ebene engagieren sich u.a. Leitungspersonen von Bildungsorganisationen, professionelle Lehrkräfte und Verantwortliche in Verwaltung, Wirtschaft oder Kultur in einer Zusammendarbeit; auf organisationaler Ebene sind (Hoch-)Schulen, staatliche oder private Träger von Weiterbildungen, aber auch Firmen, Gewerkschaften, kulturelle Institutionen, Kirchen oder Freizeitorganisationen wie z.B. Sportverbände involviert. Diese Akteure bringen sich mit unterschiedlichen Kompetenzen, Ressourcen, Aufgaben, Interessen und Werten in die Planung, Entwicklung, Ausgestaltung und Umsetzung von Bildungsangeboten ein.

Dieser Beitrag zeigt Möglichkeiten auf, wie die Qualität dieser Kooperationen in der (Weiter-)Bildung theoretisch gefasst und erklärt werden kann, und welche Schlüsse daraus für die Weiterentwicklung und Verbesserung von Kooperationen gezogen werden können. Die dazu herangezogene Soziologie der Konventionen orientiert sich an einem spezifischen Verständnis von Qualität, das sich nicht auf das alltagstheoretische und normative Verständnis von «guter» oder «schlechter» Qualität reduzieren lässt. Vielmehr geht es um die Frage, welche Qualitätskonventionen im Sinne von historisch gewachsenen moralischen Wertordnungen, Handlungslogiken und Gerechtigkeitsprinzipien in der jeweiligen Kooperation in Form eines Kompromisses eingelagert sind und welche Potenziale, aber auch Spannungsfelder und Konflikte daraus erwachsen. Die Qualität von Kooperationen ist somit das Ergebnis der Handlungskoordination unterschiedlicher Akteure und ihrer verschiedenartigen Motive und Orientierungen.

## Qualitätskonventionen

Der theoretische Zugang der Soziologie der Konventionen geht von der Annahme aus, dass sich in Situationen der Handlungskoordination, wie sie Kooperationen zwischen unterschiedlichen Akteuren darstellen (Alke, 2022), die verantwortlichen Handlungsträger auf eine begrenzte Zahl von Qualitätskonventionen beziehen (Boltanski und Thévenot, 2007; Eymard-Duverney, 1989). Diese haben sich in liberal-demokratischen Gesellschaften in einem längeren historischen Prozess als moralische Wertordnungen, Handlungslogiken und Gerechtigkeitsprinzipien herausgebildet, sind je einem spezifischen Gemeinwohl verpflichtet und haben sich als glaubwürdig, vernünftig, angemessen und moralisch gerechtfertigt bewährt (Boltanski and Thévenot, 2007; Leemann und Imdorf, 2019).

Das Qualitätskonzept der Soziologie der Konventionen geht dabei von einer Pluralität von Qualitätslogiken aus, die als Koordinationslogiken von

den Akteuren situativ in die Konkretisierung und Materialisierung der Kooperation eingebracht werden. Die Qualität einer Kooperation ist deshalb kein naturwüchsiger Zustand, sondern wird durch das Einbringen der Ressourcen, Interessen, Werte und Orientierungen der Akteure erst konstruiert und evaluiert. Sie ist Ergebnis der Zuschreibungen, Investitionen, Objektivationen und Aushandlungen der Akteure, weder widerspruchsfrei noch dauerhaft, und kann jederzeit in Frage gestellt und angeprangert werden.

Konventionen sind damit Stützen der Handlungskoordination (Dodier, 2010). Sie helfen, Ordnung in komplexe, unübersichtliche und unsichere Situationen zu bringen, in denen sich Akteure koordinieren und zu einer Einigung oder zumindest zu einer Entscheidung in der Abstimmung ihrer Handlungen kommen müssen. Gleichzeitig sind Situationen der Handlungskoordination durch die Pluralität von Konventionen gekennzeichnet, was wiederum zu Uneinigkeit und Disputen führen kann. Konventionen sind somit auch Stützen, um eine Situation zu evaluieren, Kritik zu äußern und darüber zu verhandeln, welche Konvention die Qualität der Kooperation erhöhen und zur Lösung eines Konflikts beitragen kann oder die Kooperationsbemühungen behindert und deshalb an Gültigkeit und Rechtmäßigkeit verliert.

### *Qualitätskonventionen in der Bildung*

Die nachfolgende Tabelle 1 gibt eine Übersicht zu den Qualitätskonventionen, die sich bisher als zentral erwiesen haben, und deren Übertragung auf das Feld der (Weiter-)Bildung. Alke (2022) hat in Bezug auf die Thematik der Kooperation in der Weiterbildung das Analyseinstrumentarium der Konventionen erweitert und ergänzt. Die Dimension «Erscheinungsformen und Auslegungen von Kooperation im Weiterbildungsbereich» entspricht in grossen Teilen der gekürzten Fassung seiner Arbeiten (Alke, 2022, S. 262).

Das Gerechtigkeitsprinzip der staatsbürgerlichen Qualitätskonvention betont Werte einer aufgeklärten bürgerlichen Gesellschaft, in der das Kollektiv, Solidarität und die Gleichheit der Individuen von Bedeutung sind. Kooperationen zwischen verschiedenen Akteuren dienen dem normativ oder gesetzlich verankerten Ziel, horizontale und vertikale Durchlässigkeit im Bildungswesen zu erhöhen, Chancengleichheit zu fördern und Nachholbildung zu ermöglichen. Bildung ist ein Wert für sich, ohne den Anspruch an Verwertbarkeit in der Umwelt erfüllen zu müssen. Wichtige Akteure sind der demokratisch verfasste Staat und Non-Profit-Organisationen.

Handlungsleitend in der Marktkonvention ist das Preis-Leistungs-Verhältnis. Der freie Wettbewerb, das Prinzip von Angebot und Nachfrage führen zum Wohlstand des Gemeinwesens. Die Beziehungen der Organisation zu ihrer Umwelt sind durch Konkurrenz um ein Klientel geprägt, das Bildung in erster Linie als Investition betrachtet. In der Folge unterliegen auch Kooperationen den Wettbewerbsbedingungen eines optimalen Preis-Leistungs-

Verhältnisses des Bildungsangebots. Akteure handeln unternehmerisch und sind der Idee des New Public Management verpflichtet.

Die *industrielle Konvention* basiert auf dem Gemeinwohl von Effizienz, Expertise und Planbarkeit. Ihren Ursprung hat diese Konvention im arbeitsteiligen, auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierenden und auf Funktionalität achtenden Arbeitsprozess der industriellen Produktion. Die Zusammenarbeit verschiedener Bildungsakteure orientiert sich entsprechend an der planmässigen, standardisierten und effizienten Ausbildung von Fachkräften und Expert:innen insbesondere für den Arbeitsmarkt.

Die Qualität der *häuslichen Konvention* zeichnet sich durch Werte wie Tradition sowie Einordnung in eine Gemeinschaft und hierarchische Beziehungen aus. Die Person und ihre Persönlichkeit sowie familiäre Beziehungen stehen im Zentrum der Handlungsorientierungen. Kooperationen werden im Nahen und Lokalen eingegangen und beruhen auf Vertrauen, Vertrautem, Bewährtem und gemeinsam geteilter Erfahrung.

Die moralische Wertordnung der *inspirierten Konvention* gründet auf der Überzeugung, dass Qualität in der Bildung durch Innovation und Kreativität entsteht. Kooperationen müssen deshalb Freiräume eröffnen, Prozesse des Trial and Error erlauben, um Neues und Entdeckungen zu ermöglichen.

Die Handlungslogik in der *rufförmigen Konvention* ist darum bemüht, die Bekanntheit der Bildungsorganisation zu steigern. Kooperationen kommen dann zustande, wenn die beteiligten Akteure voneinander profitieren und durch die Zusammenarbeit ihre Reputation steigern können.

Die Qualität der *projektförmigen Konvention* beruht auf der Fähigkeit der Akteure, Netzwerke zu bilden, mobil und flexibel zu sein und sich in befristeten Projekten zu engagieren. Merkmale von Kooperationen sind lokale Ungebundenheit durch digitale Tools, Online-Treffen, Flexibilität und Mobilitätsbereitschaft.

Die in Tabelle 1 nicht aufgeführte *ökologische Konvention* ist im Bereich der Bildung unseres Wissens noch nicht aufgegriffen worden. Angesichts des grossen Engagements von Schüler:innen in der Klimabewegung und den gesellschaftlichen Erwartungen an eine Bildung für nachhaltige Entwicklung könnte diese Konvention in Zukunft an Relevanz gewinnen.

### *Qualitätskonventionen in Kooperationen*

Das Konzept der Qualitätskonventionen kann in Evaluationen und Forschungen zu Kooperationen in der Weiterbildung eine erkenntnisgenerierende Folie bieten, indem Motive und Interessen der Akteure sowie Massnahmen und Mechanismen eingeordnet und systematisiert werden können.

Treviño-Eberhard und Kaufmann-Kuchta (2022) zeigen in einer ländervergleichenden Studie zur Weiterbildung im Hochschulbereich, dass die jeweiligen nationalen institutionellen Rahmenbedingungen zu unterschiedlichen Formen der Koordination und Rechtfertigung von Massnahmen der Weiter-

QUALITÄTS-KONVENTION (QK)	GEMEINWOHL	BEZIEHUNGEN ZUR UMWELT	BILDUNGSVER-STÄNDNIS, MODI DES LEHRENS UND LERNENS	PRÜFUNG DER QUALITÄT; GARANTIERUNG, VERBESSERUNG, ERHÖHUNG VON: DURGSBEREICH	ERSCHEINUNGS-FORMEN UND AUSLEGUNGEN VON KOOPERATION IM WEITERBILDUNGSBEREICH
	STAATSBÜRGERLICHE QK	Gleichheit, Allgemeininteresse	Grenzziehung zwischen staatlich geführter Bildungsorganisation und Umwelt	«Bildung» im Sinne des Neuhumanismus ohne Verwertungsanspruch; neutraler Raum	Durchlässigkeit; Integration und Chancengleichheit?
MARKTLICHE QK	Preis-Leistung	Umwelt ist Konkurrenz oder Kunde	Bildung ist eine Investition; Konkurrenz	Wettbewerbsfähigkeit, Preis-Leistungsverhältnis?	Kooperationen unterliegen Wettbewerbsbedingungen
INDUSTRIELLE QK	Effizienz, Expertise, Standardisierung, Planbarkeit	Bildungsorganisation ist effizienter und funktionaler Zubringer für Arbeitswelt	Bildung ist zweckorientiert; Ausbildung zum Beruf	Effizienz und Expertise?	Kooperationen orientieren sich an der Erfüllung von Standards, Planbarkeit und Fachkräfteproduktion
HÄUSLICHE QK	Tradition, Gemeinschaft, Autorität	Lokale Verankerung, Vertrauensverhältnisse	Erziehung, Sozialisation, Charakterbildung	Verankerung im Lokalen, Bekannten?	«Quasi-familiale» Kooperationskultur; lokale Kooperationen
INSPIRIERTE QK	Motivation, Innovation, Kreativität	Unabhängigkeit von Arbeitsmarkt und politischer Sphäre	Musische Bildung, entdeckendes Lernen	Originalität, Berufung, Kreativität?	Neue innovative Formen der Kooperation, Kooperation als Impuls für Innovation
RUFFÖRMI GE QK	Image, Bekanntheit	Anerkennung durch Öffentlichkeit, Arbeitsmarkt	Image der Bildungsorganisation ist ausschlaggebend	Reputation, Bekanntheit?	Steigerung der Reputation durch Kooperationen
PROJEKTFÖRMI GE QK	Flexibilität, Netzwerk, Mobilität, Aktivität	Kooperationen mit Akteuren in der Umwelt	Lernen in Projekten; distance learning	Flexibilität, Internationalität, Mobilität?	Ausbildungsnetzwerke Projektformige Kooperationen

Tabelle 1: Qualitätskonventionen in der (Weiter-)Bildung. Quellen: Leemann und Imdorf, 2019; Alke, 2022.

bildung führen. Sie beobachteten Situationen, in denen mit Bezug zur staatsbürgerlichen Konvention Ausbildungsprogramme für ältere, berufsbegleitend Studierende mit dem Anspruch auf Bildungsgleichheit und Integration entwickelt wurden. Die Konvention des Marktes ist in Konstellationen der Konkurrenz wirkmächtig, z.B. wenn es um den Wettbewerb um ein junges Klientel geht, das Vollzeit studiert. Die Ausrichtung auf abschlussbezogene und standardisierte Bildungsangebote für die Anforderungen des Arbeitsmarktes werden von den Akteuren mit Bezug zu den Logiken der industriellen Konvention legitimiert. Auf die Konvention des Ruhmes wird zurückgegriffen, wenn die Zentralität des öffentlichen Prestiges und des Status der Universitäten innerhalb des Hochschulsystems ins Spiel kommen. Verantwortliche stützen sich auf die häusliche Konvention, indem sie die bewährten internen Praktiken und Qualitätsstandards der Hochschulen hervorheben, um die Zulassung zu ihren Studiengängen zu rechtfertigen. Die projektförmige Konvention materialisiert sich in flexiblen Hochschulangeboten, die durch Kooperation und Vernetzung mit anderen Anbietern bereitgestellt werden, um die jeweilige Position des Ausbildungsprogramms auf dem Weiterbildungsmarkt zu stärken.

### **Pluralität und Kompromisse**

In Kooperationen bringen unterschiedliche Akteure ihre Ressourcen, Interessen und Orientierungen für die Bereitstellung eines Bildungsprogramms ein, mit dem Ziel, einen gemeinsamen Ertrag zu erzielen, der zu erreichen allein nicht möglich wäre oder der dank der Kooperation zu einer besseren Qualität führen soll (Preisendorfer, 2016). Wie weiter oben ausgeführt, können diese Ressourcen, Interessen und Orientierungen theoretisch als Stützen und Rechtfertigungen in der Handlungskoordination entlang der sieben Qualitätskonventionen gefasst werden. Da die involvierten Akteure sich aufgrund der Diversität u.a. ihrer Funktionen innerhalb des Bildungswesens, der gesellschaftlichen Aufgaben und Verpflichtungen oder der örtlichen Rahmenbedingungen auf unterschiedliche Konventionen berufen, treffen in Kooperationen plurale und damit teilweise auch widersprüchliche Werte und Interessen aufeinander.

### **Harmonie und Vervollkommenung**

Die Qualitätskonventionen können sich dabei ergänzen, gegenseitig unterstützen und in einem harmonischen Kompromiss zusammengeführt werden. So kann eine Kooperation in der Weiterbildung in einem Umfeld, das stark durch Wettbewerbsanforderungen geprägt ist, mit einem gemeinsamen Bildungsmarketing in der Konvention des Rufes seine Qualität steigern, indem das Image des Bildungsangebots gestärkt wird. In der Marktkonvention kann dadurch die Nachfrage erhöht und das Preis-Leistungs-Verhältnis verbessert werden.

In einer eigenen Studie im Bereich der beruflichen Bildung untersuchten wir die Kooperation verschiedener Ausbildungsbetriebe, die sich zu Ausbildungsbünden zusammengeschlossen haben. Dieses Ausbildungsmodell gibt den Lernenden durch ein Rotationssystem die Möglichkeit, während der Berufslehre verschiedene Betriebe kennenzulernen (Leemann und Imdorf, 2015). Einer der untersuchten Ausbildungsbünde ist im Bereich des öffentlichen Verkehrs tätig. Das Ausbildungsmodell wurde von den Verantwortlichen als Lösung dargestellt, dank der sich die Betriebe im Ausbildungsstellenmarkt besser positionieren können. Es verfügt über Ressourcen, welche einem einzelnen Betrieb fehlen, um leistungsmotivierte Jugendliche zu gewinnen. Dabei werden bei den Jugendlichen zwei mögliche zentrale Motive antizipiert, die bei der Berufswahl und Entscheidung für einen Lehrbetrieb handlungsleitend sind.

«Viele Jugendliche kennen [Name Ausbildungsbund]: *«Ah, das ist interessant, da ist eine Abwechslung dabei.» Und dann gibt es natürlich auch die anderen, die sagen: «Ich möchte bei der [Name Traditionsbetrieb] eine Lehre machen.» Das gibt es natürlich auch immer noch. Und ich finde eben diese Kombination so wichtig. Gerade jetzt, wo wir ja Schwierigkeiten haben, genügend Auszubildende zu finden, sollen beide Wege uns helfen: Der, der einfach in Ruhe seine Lehre bei der [Name Traditionsbetrieb im Verbund] (...) machen möchte, aber auch die anderen, die vielleicht sagen: «Oh, da könnte ich mal zu [Name Aviatikbetrieb] oder zur [Name Bundesbetrieb] oder zu der [Name Busbetrieb] oder [Name Busbetrieb] oder irgendetwas.» Und es soll beides der Weg sein.»*

#### VERTRETUNG AUSBILDUNGSBETRIEB

Das eine Motiv ist in der inspirierten und in der projektförmigen Qualitätskonvention zu verorten. Der gewählte Beruf, die Branche und der Ausbildungsbetrieb müssen eine abwechslungsreiche, spannende und vielseitige Ausbildung garantieren. Der Ausbildungsbund stellt deshalb den Abenteuergehalt sowie das breite Spektrum der Branche und der verschiedenen Berufe in Werbefilmen und auf Werbeplakaten mit Worten und Bildern aussagekräftig dar. Er bemüht sich, ein interessantes projektbetontes Ausbildungsangebot mit neuen didaktischen Konzepten und einer modernen Ausbildungsphilosophie anzubieten. Das zweite Motiv stützt sich auf Argumente, die der häuslichen Konvention entsprechen. Der im Zitat erwähnte Traditionsbetrieb steht für eine geografische Verwurzelung der Auszubildenden in einer Bergregion in der Schweiz. Ein Jugendlicher soll auch die Möglichkeit erhalten, «in Ruhe» seine Lehre in seiner gewohnten Umgebung zu absolvieren, ohne laufend aus dem Lehrbetrieb herausgerissen zu werden. Das Ausbildungsmodell ist durch die Kooperation verschiedener Ausbildungsbetriebe demnach eine Möglichkeit, den unterschiedlichen und auch konträren Bedürfnissen der Lernenden entgegenzukommen, und kann verschiedene Interessen gleichzeitig abdecken.

### *Konflikt und Übereinkunft*

Konventionen können in einer Kooperation aber auch aufeinanderprallen und zu Widersprüchen und Ambivalenzen führen, da die Handlungslogiken grundsätzlich unterschiedlichen Werten von Gemeinwohl verpflichtet sind (Knoll, 2015). So konfiguriert beispielsweise das staatsbürgerliche Handeln, bei dem das Individuum seine Eigeninteressen zugunsten des Allgemeininteresses zurückstellen muss, mit dem marktlichen Handeln, das sich am individuellen Profit orientiert, oder dem Handeln in der inspirierten Konvention, das sich an geistigen Sphären ausserhalb der gesellschaftlichen und ökonomischen Realität ausrichtet.

Theoretisch vorstellbar sind in solchen Situationen der Unvereinbarkeit von Wertordnungen und Gerechtigkeitsprinzipien, dass mittels Relativierung zwei unterschiedliche Wertigkeiten gleichberechtigt nebeneinander stehen bleiben. Dispute werden offen und beweglich gehalten, damit die eine Konvention nicht durch die radikale Kritik einer anderen Konvention untergraben würde. Mittels einer Prüfung (vgl. Tabelle 1) kann aber auch geklärt werden, welche Konvention gerecht und angemessen ist, so dass situativ das eine Gerechtigkeitsprinzip an Gültigkeit verliert, das andere die Oberhand erhält. Die empirisch wohl am häufigsten vorgefundene Lösung ist jedoch die eines Kompromisses, in dem der Disput um den Geltungsbereich verschiedener Konventionen aufgehoben ist und zwei oder mehr Qualitätskonventionen gleichzeitig zu ihrem Recht kommen.

Eine Untersuchung von Alke (2019) zeigt in diesem Zusammenhang, dass im Sektor der Volkshochschulen die Verantwortlichen ihr Handeln in der Programmgestaltung neben der staatsbürgerlichen und der inspirierten Konvention, die sich im allgemeinen Bildungsauftrag dieser Institution widerspiegeln, zunehmend an der marktlichen Konvention ausrichten müssen. Die Bildungsangebote müssen rentabel sein und dürfen einen bestimmten Kostendeckungsgrad nicht unterschreiten. Die von den Gremien der Kommunalverwaltung und -politik eingeführten neuen Governancestrukturen, die sich an Wettbewerb und Output ausrichten, führen zur Infragestellung von Bildungsangeboten der Nachholbildung und Integration oder aus dem Kreativitätsbereich. Der Autor beschreibt, wie die Bildungsverantwortlichen der Volkshochschulen strategisch mit diesem Konflikt umzugehen versuchen, indem sie u.a. über Querfinanzierung einen Kompromiss zwischen den divergenten Konventionen herstellen. Dieses Verfahren der Querfinanzierung hat sich gemäss Autor im Volkshochschulbereich in der Zwischenzeit flächendeckend durchgesetzt. Mit dieser Investition in eine neue Form des Finanzierungsmechanismus – ein standardmässiges Verfahren, durch das sowohl die Anforderungen an die Kosten wie der Anspruch an Integration und Kreativität miteinander verwoben werden können – können die Spannungsfelder bewältigt werden. In

der Sprache der Soziologie der Konventionen kann die Querfinanzierung als Kompromissobjekt bezeichnet werden.

### **Stabilisierung und Neuformung von Kompromissen durch Forminvestitionen**

Mithilfe der theoretischen Perspektive der Soziologie der Konventionen können wir die Qualität von Kooperationen, die in ihr eingelagerten Spannungsverhältnisse und Friktionen verstehbar machen. Dazu müssen wir Kooperationen nicht nur als formalisierte, institutionalisierte und abgeschlossene kompromissförmige Arrangements konzipieren, sondern auch als Ergebnis von unablässbaren und dynamischen Koordinationsprozessen verschiedener Akteure und deren Interessen, Werten und Handlungslogiken begreifen.

Viele Situationen in Kooperationen sind selbstverständliche, stabile Kompromisse, die mittels Investitionen in Formen gefestigt sind, und in denen Routinen und Vertrauen am Werk sind (Boltanski, 2012; Boltanski und Thévenot, 2007). Forminvestitionen dienen der Generalisierung und Stabilisierung der Handlungslogiken, Orientierungen und Wertordnungen von Konventionen (Dodier, 2010; Thévenot, 1984). Diese Formen sind einerseits materieller Natur. Mit Blick auf Kooperationen in der Weiterbildung relevant sind Objekte wie z.B. Kooperationsverträge, Programmplanungen, Schulungsorte und Logos. Andererseits umfassen sie auch immaterielle Dispositives wie z.B. Rekrutierungsverfahren, Selektionsregelungen, Finanzierungsschlüssel oder soziale Kognitionen wie z.B. die Zentralität erfahrungsbasierten oder selbstgesteuerten Lernens.

*«[Kompromisse] lassen sich durch eine Verfestigung in Objekten und Institutionen stärken, in die relevante Dinge aus den verschiedenen Welten [gemeint sind Konventionen, RL] eingehen, die durch den Kompromiss assoziiert werden»*

BOLTANSKI UND THÉVENOT, 2011, S. 67.

Dennoch kann die Situation jederzeit aus dem Gleichgewicht geraten und die Richtigkeit und Tauglichkeit des Arrangements kann kritisiert werden. In solchen kritischen Momenten wird eine Qualitätskonvention vom Standpunkt einer anderen Qualitätskonvention aus kritisiert, angeprangert und der bisherige Kompromiss wird in Frage gestellt. Um die Kooperation nicht zu gefährden, sind die beteiligten Akteure aufgefordert, Lösungen zu suchen und einen neuen Kompromiss zu schmieden.

Hierzu zwei Beispiele aus der erwähnten Studie der Ausbildungsverbünde (Leemann und Imdorf, 2015). In den Jahren nach der Gründung haben sich im Ausbildungsverbund verschiedene Problemkonstellationen ergeben. Ein Problem zeichnete sich in Bezug auf die Kostenfrage ab. Die Anforderung,

trotz anspruchsvollem Ausbildungskonzept auch markttaugliche Preise anzubieten, konnte nicht eingehalten werden. Dies hat den Verbund dazu veranlasst, kleine Firmen mit nur wenigen Ausbildungsplätzen nicht mehr aufzunehmen, da bei ihnen das Verhältnis von Aufwand und Ertrag ungünstig ausfällt. Im neuen Kompromiss der Zusammenarbeit wurden damit Betriebe geopfert, die häusliche Qualitäten (familiäre Nähe des Kleinbetriebs) und inspirierte Qualitäten (z.B. spezielle öV-Betriebe wie Seilbahnen) in das Modell der Berufslehre eingebracht hatten.

Ein anderes Folgeproblem entstand durch die mehrfachen betrieblichen Wechsel der Jugendlichen. Die Bindung an einen Betrieb war dadurch nur noch sehr lose. Der langfristige Fachkräfteaufbau für die netzwerkförmige öV-Branche, der nur durch betriebliche Wechsel verwirklicht werden kann, stand im Widerstreit zu den betrieblichen Verwertungsinteressen und deren Zielsetzung, den Nachwuchs in die Firmenkultur zu sozialisieren und für den eigenen Betrieb zu gewinnen – Begründungen, die auf die industrielle und die häusliche Konvention verweisen. Dies hatte zu Forderungen geführt, das überbetriebliche Rotationssystem teilweise aufzulösen und die Auszubildenden mit einer stärkeren betrieblichen Identität auszustatten. In einem ersten Schritt wurde im letzten Lehrjahr ein Bewerbungsverfahren eingerichtet, bei dem sich die Lernenden bei den Mitgliederfirmen zu bewerben hatten. Sie verblieben das letzte Jahr bei dieser Firma, was die Betriebsbindung erhöhte. Dieses neue Arrangement können wir als Kompromissobjekt zwischen Ansprüchen der häuslichen und der projektförmigen Konvention identifizieren.

## **Möglichkeiten der Weiterentwicklung von Kooperationen**

Für die Weiterentwicklung und Verbesserung der Qualität von Kooperationen empfiehlt sich in einem ersten Schritt, mithilfe des Instrumentariums der Qualitätskonventionen die von den Akteuren in eine Kooperation eingebrachten Ressourcen, Interessen, Werte und Orientierungen zu erfassen, zu systematisieren und zu kategorisieren. Auf welchen Qualitätskonventionen basieren sie? Im nächsten Schritt können vorhandene Spannungsfelder, Kritiken und Problemfelder in der Perspektive der Pluralität der Konventionen und der Kompromissformen analysiert werden. Welche Kompromisse sind sichtbar und welche Formen stabilisieren diese? Was wird kritisiert, was führt zu Problemen und welche Konvention wird hier angeprangert? Wie wird die Kritik begründet, was soll sich ändern, und auf welche Konvention bezieht sich der Akteur in seiner Rechtfertigung? Im letzten Schritt kann eine Lösungssuche begonnen werden, indem der bisherige Kompromiss und dessen Formen in einen neuen Kompromiss mit neuen Formen überführt wird.

PROF. DR. REGULA JULIA LEEMANN ist Professorin für Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Kontakt: regula.leemann@fhnw.ch

## Literatur

- Alke, M. (2019):** Rechtfertigungsstrategien in der Programmgestaltung in Volkshochschulen im Zuge veränderter Governance-Strukturen aus einer konventionentheoretischen Perspektive. In: C. Imdorf, R. J. Leemann und Ph. Gonon (Hrsg.). Bildung und Konventionen. Wiesbaden, Springer: 461–482. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3-3-658-35825-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3-3-658-35825-9_11)
- Alke, M. (2022):** Kooperation als Koordinationsform im Spannungsfeld pluraler Handlungs- und Beziehungslogiken. Zum Analysepotenzial der Soziologie der Konventionen für die erziehungswissenschaftliche Organisations- und Steuerungsforschung. In: M. Alke and T. C. Feld (Hrsg.). Steuerung von Bildungseinrichtungen. Wiesbaden, Springer: 251–278. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3_16)
- Boltanski, L. (2012):** Love and Justice as Competences. Three Essays on the Sociology of Action. Cambridge Polity Press. [Boltanski, L. (1990). L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action. Paris, Éditions Métailié.]
- Boltanski, L., und Thévenot, L. (2007):** Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. Hamburg, Hamburger Edition. [Boltanski, L. et L. Thévenot (1991). De la justification. Les économies de la grandeur. Paris, Editions Gallimard.]
- Boltanski, L., und Thévenot, L. (2011):** Die Soziologie der kritischen Kompetenzen. In: R. Diaz-Bone (Hrsg.). Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie. Frankfurt/M; New York, Campus: 43–68. [Boltanski, L. and L. Thévenot (1999). The Sociology of Critical Capacity. European Journal of Social Theory 2(3): 359–377.]
- Dodier, N. (2010):** Konventionen als Stützen der Handlung. Elemente der soziologischen Pragmatik. Trivium 3(5): 1–25. <https://doi.org/10.4000/trivium.3565> [Dodier, N. (1993). Les appuis conventionnels de l'action. Éléments de pragmatique sociologique. Réseaux 11(62): 63–85.]
- Eymard-Duvernat, F. (1989):** Conventions de qualité et formes de coordination. Revue économique 40(2): 329–359. <https://doi.org/10.2307/3502117>
- Knoll, L. (2015):** Organisationen und Konventionen. In: L. Knoll (Hrsg.). Die Soziologie der Konventionen in der Organisationsforschung. Wiesbaden, Springer VS: 9–29. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-02007-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-02007-1_1)
- Leemann, R. J., und Imdorf, C. (2019):** Das Potenzial der Soziologie der Konventionen für die Bildungsforschung. In: C. Imdorf, R. J. Leemann und P. Gonon (Hrsg.). Bildung und Konventionen. Wiesbaden, Springer: 3–45. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3_1)
- Leemann, R. J., und Imdorf, C. (2015):** Ausbildungsverbünde als Organisationsnetzwerke. In: L. Knoll (Hrsg.). Konventionen und Organisationen. Die Soziologie der Konventionen in der Organisationsforschung. Wiesbaden: Springer: 137–161. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-02007-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-02007-1_6)
- Preisendorfer, P. (2016):** Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen. Wiesbaden, VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10017-9>
- Thévenot, L. (1984):** Rules and implements: investment in forms. Social Science Information 23(1): 1–45. <https://doi.org/10.1177/053901884023001>
- Treviño-Eberhard, D., und K. Kaufmann-Kuchta (2022):** Does it make a difference? Relations of institutional frameworks and the regional provision of continuing higher education in England and Spain. Education Sciences 12: 132. <https://doi.org/10.3390/educsci12020132>

Ob SVEB-Zertifikat oder  
eidgenössischer Fachaus-  
weis Ausbilderin/Ausbilder:  
**mit uns erreichst  
du dein Ziel.**



Jetzt scannen  
und entdecken  
→ [ibaw.ch](http://ibaw.ch)

Präsenz- und  
Onlineunterricht



## TRANSIT

# Think-Tank für die Zukunft der Weiterbildung

Der Think-Tank TRANSIT ist eine interdisziplinäre Plattform für die Weiterbildung und das Lernen der Zukunft. Er schafft einen Raum, in dem Grenzverschiebungen, Widersprüche der aktuellen Situation und gemeinsame Lösungsansätze diskutiert werden können.



- > Trendberichte
- > Experteninterviews
- > Inspirierende Events
- > Newsletter

[thinktank-transit.ch](http://thinktank-transit.ch)

# TRANSIT

THINK TANK FOR ADULT LEARNING

S V E B  
F S E A

Schweizerischer Verband für Weiterbildung  
Fédération suisse pour la formation continue  
Federazione svizzera per la formazione continua  
Swiss Federation for Adult Learning

# Kooperation und Konkurrenz im Horizont digitaler Plattformen

JOHANNES BONNES

Digitale Plattformen nehmen eine zunehmend grössere Rolle für Weiterbildungsorganisationen ein, indem sie ihnen zusätzliche Möglichkeiten zur Gestaltung des organisationalen Handelns bieten. Dies gilt auch für Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen. Im vorliegenden Beitrag wird aus einer techniksoziologischen Perspektive diskutiert, welche Rolle digitale Plattformen bei der Gestaltung von Kooperations- und Konkurrenzkonstellationen von Weiterbildungsorganisationen spielen und welche Limitierungen aufgrund der Konstruktionsweise von digitalen Plattformen bestehen. Es wird gezeigt, dass Weiterbildungsorganisationen vor allem dann von diesen digitalen Architekturen profitieren können, wenn sie sich an ihrer (Weiter-)Entwicklung beteiligen.



## Digitale Plattformen in der Weiterbildung

Weiterbildungsorganisationen unterliegen einem permanenten Wandel, der bspw. von veränderten gesetzlichen Rahmenbedingungen, wechselnden Bedarfen von Zielgruppen oder gesellschaftlichen Entwicklungen angestoßen werden kann. Die Bedeutungszunahme von digitalen

Plattformen in der Weiterbildung (Alke, 2022a) lässt sich mit der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung der sogenannten Plattformisierung in Zusammenhang bringen. Dieser Begriff umschreibt die Tendenz, dass immer mehr lebensweltliche Handlungen wie etwa Konsumverhalten (bspw. Online-Handel), sozialer Austausch (bspw. soziale Medien) oder auch Bildung und Lernen (bspw. Lernmanagementsysteme) über digitale Architekturen realisiert werden, die explizit als Basis für den Austausch von Informationen, Dienstleistungen und/oder Produkten zwischen Akteuren designet wurden (Eisenegger, 2021). Die Verfügbarkeit dieser digitalen Architekturen eröffnet den Akteuren aus Perspektive der digitalen Transformation (Schrape, 2021) zusätzliche Möglichkeitsräume für organisationales Handeln. So können bspw. Weiterbildungsangebote über geografische Räume und ggf. Zeitzonen hinweg beworben, Rahmenbedingungen für die Einführung von mobilem Arbeiten bzw. Homeoffice geschaffen oder auf Führungsebene zusätzliche Optionen zum Informationsaustausch mit anderen Führungskräften jenseits der leiblichen Anwesenheit genutzt werden.

Ausgehend von den Möglichkeitsräumen, die mit der Verfügbarkeit von digitalen Plattformen im Mehrebenensystem der Weiterbildung (Schrader, 2019) verbunden sind, wird im vorliegenden Beitrag die sektorale Eingriffstiefe von digitalen Plattformen – verstanden als ihr Potenzial für weitreichende Veränderungen – zur Gestaltung von Kooperations- und Konkurrenzkonstellationen in der Weiterbildung ausgelotet. Dabei wird die Organisationsebene der Weiterbildung in den Blick genommen, da in den auf dieser Ebene agierenden Weiterbildungsorganisationen rechtliche Rahmenbedingungen, Umweltkontakte des organisationalen Feldes, organisationskulturelle Praktiken und Artefakte sowie professionelles Handeln und die damit verbundenen makro- und mikrodidaktischen Interaktionen zusammenkommen.

Im Beitrag wird zunächst eine techniksoziologische Perspektive auf digitale Plattformen als Phänomene der digitalen Transformation eröffnet. Im Fokus steht dabei die Unterscheidung zwischen der von aussen sichtbaren Plattform als sozialer Handlungsräum und den sie strukturierenden Plattformorganisatoren. Daran anknüpfend werden die Implikationen dieser Konstellation für die Nutzung digitaler Plattformen zur Gestaltung von Kooperations- und Konkurrenzkonstellationen aufgezeigt. Dabei erfolgt eine zweifache

Betrachtung von digitalen Plattformen als Instrument einerseits und als Gegenstand von Kooperations- und Konkurrenzkonstellationen andererseits. Den Abschluss des Beitrags bildet ein Ausblick, in dem die Grenzen der Möglichkeitsräume, die mit digitalen Plattformen verbunden sind, diskutiert werden.

## **Digitale Plattformen als Phänomene der digitalen Transformation**

### *Die digitale Transformation aus techniksoziologischer Perspektive*

Veränderungen, die mit der Verfügbarkeit von digitalen Plattformen in der Weiterbildung und ihren Organisationen einhergehen, lassen sich aus einer techniksoziologischen Perspektive als Phänomene der digitalen Transformation beschreiben (Schrape, 2021). Im Fokus stehen sämtliche Veränderungen «unter dem Eindruck grundlegend neuer technologischer Möglichkeiten» (Dolata, 2021, S. 202) und die Frage nach der Reichweite dieser Veränderungen. Entgegen den vielfach in unternehmerischen Kontexten und der entsprechenden Ratgeberliteratur vorfindbaren Vorstellungen von disruptiven Auswirkungen digitaler Technologien geht der hier vorgestellte Ansatz von einem graduellen Transformationsverlauf aus. Die Dynamik bzw. das Ausmass des sektoralen Wandels wird als Verhältnis von sektoraler Eingriffstiefe der neuen Technologie(n) und der Adoptionsfähigkeit des Sektors und seiner Akteure betrachtet. Auf die Weiterbildung übertragen wird damit in den Blick genommen, welches Potenzial die Technologien für weitreichende Veränderungen bspw. von Angebotsstrukturen, Kommunikationswegen oder Geschäftsmodellen besitzen (sektorale Eingriffstiefe), wie offen die Strukturen bzw. Akteure der Weiterbildung (von internationalen Konzernen über landesweit agierende Verbände bis hin zu lokalen Weiterbildungsanbietern) sind und inwiefern sie dieses Potenzial aufgreifen können (sektorale Adoptionsfähigkeit). Aus dem Zusammenspiel des sektoralen Veränderungsdrucks, der aus der sektoralen Eingriffstiefe resultiert, und der Aufnahmebereitschaft und Verarbeitungskapazität, die aus der sektoralen Adoptionsfähigkeit resultiert, ergibt sich ein mehr oder weniger lang andauernder Umbruch, der als graduelle Transformation bezeichnet wird. Diese ist nicht nur durch eine ungewisse Dauer, sondern auch durch eine Vielfalt an Varianten des sukzessiven organisationalen, strukturellen und institutionellen Wandels gekennzeichnet. Die neuen technologischen Möglichkeiten können

- «das technologische Profil des Sektors verändern, vorhandene Wissensgrundlagen und Kompetenzen erweitern beziehungsweise zerstören;
- die bestehenden Forschungs- und Entwicklungs-, Produktions-, Distributions- und Marktstrukturen beeinflussen;
- die etablierten Akteure unter Veränderungsdruck setzen, das Entstehen neuer Akteure begünstigen und die sektoralen Akteurfiguren ins gesamt in Frage stellen;

- neue Formen kooperativer Interaktion und Konkurrenz ermöglichen beziehungsweise erzwingen sowie
- institutionelle Neujustierungen (zum Beispiel in Gestalt rechtlich-regulativer Rahmensexzenzen oder in Form von veränderten sektoralen Leitorientierungen) notwendig machen» (Dolata, 2021, S. 208).

Für die Weiterbildung impliziert diese techniksoziologische Perspektive, dass die Verfügbarkeit von digitalen Plattformen nicht zu plötzlichen und/oder grundlegenden Änderungen von organisationalen Abläufen, Kommunikationskanälen oder Geschäftsmodellen führen muss, sondern sich stattdessen in den Weiterbildungsorganisationen vielfältige Such- und Selektionsbewegungen im Umgang mit dieser neuen Technologie zeigen können. Somit ermöglicht diese Perspektive eine Betrachtung des Wandels als facettenreichen Prozess, in dem sich den Weiterbildungsorganisationen vielfältige Adoptionsmöglichkeiten der Potenziale dieser digitalen Architekturen bieten.

*Digitale Plattformen als Hybrid aus Plattformorganisator und sozialem Handlungsraum*

Digitale Plattformen können im Anschluss an van Dick und Poell (2018) als von Menschen programmierbare digitale Architekturen, die zur Organisation von Interaktion zwischen Nutzenden (bspw. Einzelpersonen, Unternehmen oder öffentliche Einrichtungen) designt wurden, verstanden werden. Als Interaktion gelten dabei verschiedene Formen des Austauschs; so können über Plattformen «Daten ausgetauscht, private wie öffentliche Kommunikation strukturiert, Arbeit und Märkte organisiert, ein sich fortlaufend ausdifferenzierendes Spektrum an Dienstleistungen angeboten und digitale wie nichtdigitale Produkte vertrieben werden» (Eisenegger, 2021, S. 20). Wie diese Aufzählung erahnen lässt, finden diese digitalen Architekturen in vielen Bereichen der menschlichen Lebenswelt Anwendung. Vergleichsweise weit verbreitet sind gegenwärtig Plattformen wie Airbnb (Unterkunftsvermittlung), Amazon (Online-Handel), Instagram (interpersonaler Austausch), Netflix (Videostreaming), Spotify (Audiostreaming) oder Uber (Vermittlung von Fahrdienstleistungen). Auch im Bereich der Weiterbildung finden sich Plattformen wie Digicomp, iMoox, Udacity, vhs.cloud, WBS oder weiterbildung.swiss, die Funktionalitäten von der Bewerbung von Weiterbildungen angeboten bis hin zu ihrer Bereitstellung oder auch zur Vernetzung von Lehrenden abdecken.

Für die Einschätzung der sektoralen Eingriffstiefe von digitalen Plattformen bzw. ihres Potenzials für Weiterbildungsorganisationen ist der hybride Charakter dieser digitalen Architekturen wichtig. Dieser ist insofern hybrid, als die nach aussen sichtbare Plattform nicht ausschliesslich aus dem sozialen Handlungsraum besteht, den die Nutzenden zur Interaktion nutzen können. Vielmehr sind in diese digitalen Architekturen auch alle Entschei-

dungen eingeschrieben, die die Personen und/oder Organisationen getroffen haben, denen die digitale Plattform gehört. Aus techniksoziologischer Perspektive bilden diese Personen und/oder Organisationen den organisierenden Kern, in dem auf Basis von strategischen Entscheidungsfindungs- und Managementprozessen die Verfasstheit der Plattform bestimmt wird. In diesem Zusammenhang fungieren diese Personen und/oder Organisationen als Plattformorganisatoren (Kirchner, 2022), die «(Weiter-)Entwicklung, Strukturierung, Regulierung und Kontrolle der Plattformen» (Dolata & Schrape, 2022, S. 21) betreiben. Demgegenüber kann die eigentliche Plattform als sozialer Handlungsräum für Dritte begriffen werden, der zu spezifischen Formen des Austauschs genutzt werden kann. Dabei ist zu beachten, dass der jeweilige Austausch nicht in jeder beliebigen Art und Weise ablaufen kann, sondern vordefiniert ist. Diese Strukturierung erfolgt durch den Plattformorganisator über die Festsetzung sozialer Regeln und Normen (oft in Form von Geschäftsbedingungen oder Community-Standards) und deren Einschreibung in die technologischen Infrastrukturen der jeweiligen Plattform (Dolata & Schrape, 2022).

### **Digitale Plattformen als Instrument in und Gegenstand von Kooperations- und Konkurrenzkonstellationen**

Die sektorale Eingriffstiefe digitaler Plattformen in der Weiterbildung lässt sich anhand verschiedener Phänomene dokumentieren. Dazu gehört bspw. die Präsenz neuer Akteure, deren Geschäftsmodell primär auf der Nutzung solcher digitalen Architekturen beruht (Grotlüschen, 2018, Schenkel, 2019). Aber auch traditionellen Akteuren des Sektors bieten sich durch digitale Plattformen neue Möglichkeitsräume des organisationalen Handelns.

Dabei lässt sich zunächst feststellen, dass digitale Plattformen das organisationale Medienrepertoire ergänzen und damit das technologische Profil der Weiterbildung erweitern. Exemplarisch zeigt die wbmonitor-Umfrage 2021 für Deutschland auf, dass 2021 bereits 67% der befragten Weiterbildungsanbieter (n = 628) solche digitalen Architekturen nutzten, um bspw. Bildungsmedien bereitzustellen bzw. auszutauschen, diese (un)mittelbar in die Lehr-Lern-Interaktion einzubauen oder Lehrenden und Lernenden zusätzliche Kommunikationskanäle bereitzustellen (Koscheck et al., 2022).

Darüber hinaus liegen zum aktuellen Zeitpunkt kaum belastbare Kennzahlen zur Nutzung von digitalen Plattformen in anderen Bereichen organisationalen Handelns wie etwa dem Management, Bildungsmarketing oder der Gestaltung von Kooperationsbeziehungen vor. In verschiedenen digitalen Plattformen wie der vhs.cloud dokumentiert sich jedoch das Potenzial, sowohl organisationsinterne Handlungen bspw. im Bereich der Verwaltung zu strukturieren als auch Kooperationsmöglichkeiten mit anderen zivilgesell-

schaftlichen Akteuren zu öffnen (Deutscher Volkshochschul-Verband, 2019).

Um die sektorale Eingriffstiefe von digitalen Plattformen im Kontext von Kooperations- und Konkurrenzkonstellationen einzuschätzen, gilt es zunächst das Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz zu umreissen: Kooperation kann als zielgerichtetes organisationales Handeln mit anderen Akteuren zum Erreichen spezifischer Zielsetzungen verstanden werden. Dieses Handeln unterliegt einem multidimensionalen Horizont von «bildungspolitischen Steuerungsansprüchen, organisationalen Eigenlogiken und den Motiven und Interessen ihrer beteiligten Akteure» (Alke, 2022b, S. 257), wobei die letztgenannten Partikularinteressen auf das Potenzial für Konkurrenzkonstellationen, also das kompetitive Handeln mehrerer Akteure im Kontext von Knappheit und/oder konfliktierender Zielsetzungen verweisen. Vor diesem Hintergrund sind Kooperation und Konkurrenz in einem relationalen Verhältnis zu betrachten. Dies hat zur Folge, dass sich die Verfügbarkeit digitaler Plattformen für Weiterbildungsorganisationen auf beide Phänomenebereiche auswirken und ggf. neue Formen von Kooperation und Konkurrenz erzeugen kann (Dolata, 2021).

Innerhalb von relationalen Kooperations- und Konkurrenzkonstellationen können digitale Plattformen idealtypisch in zweifacher Weise eine Rolle spielen. Einerseits bilden sie ein Instrument im Kontext von Kooperations- und Konkurrenzkonstellationen, andererseits stellen sie ihren Gegenstand dar.

*Digitale Plattformen als Instrument in Kooperations- und Konkurrenzkonstellationen*

Digitale Plattformen können genutzt werden, um den Austausch zwischen den Beteiligten der Kooperationen über Entfernung und Zeitzonen hinweg zu gestalten. Dabei unterstützen sie auf Basis der von Plattformorganisationen festgelegten sozialen Regeln und Normen sowie technischen Standards den Austausch von Dateien und Möglichkeiten der synchronen und asynchronen Kommunikation zwischen den Beteiligten. Ein Beispiel dafür bildet die Bearbeitung der Anforderungen, die mit der digitalen Transformation für Weiterbildungsorganisationen einhergehen. In diesem Kontext nutzen Leitungskräfte von Volkshochschulen die verbandseigene Plattform nicht nur zum Austausch von relevanten Dokumenten, sondern auch, um regelmäßige Treffen auf regionaler Leitungsebene zu realisieren (Wahl & Herbrechter, 2023). In diesen wie in anderen Konstellationen eröffnen digitale Plattformen analog zu grundlegenden Funktionen von Lernplattformen (Kerres, 2018) folgende Möglichkeitsräume für Kooperationen:

- *Bereitstellung und Aktualisierung von Informationen:* Der Zugang zu einer geteilten Plattform erlaubt den Beteiligten der Kooperation, alle relevanten Informationen, Materialien und Dokumente an einem Ort (ggf. datenschutzkonform) aufzubewahren und nach festgelegten Kriterien allen

beteiligten Personen zur Verfügung zu stellen. Auf diese Weise lassen sich zeitnah Informationen zu kritischen Veränderungen allen wichtigen Personen zugänglich machen.

- *Schaffung von synchronen digitalen Austauschumgebungen:* Über die Integration von Chat- bzw. Videokonferenz-Funktionalitäten stehen den Beteiligten der Kooperation zusätzliche Kommunikationskanäle zur Verfügung. Diese können bspw. genutzt werden, um spontane Entscheidungsfindungsprozesse in beliebig grossen Gruppen durchzuführen.
- *Ermöglichung kollaborativen Arbeitens:* Durch die Integration entsprechender Funktionalitäten können die Beteiligten der Kooperation simultan an Teilaufgaben arbeiten und diese gemeinsam dokumentieren. Dies trifft bspw. auf die Erstellung bzw. Überarbeitung gemeinsamer Arbeits- und Zeitpläne zu.
- *Strukturierung von sozialen Rollen:* Über die Zuweisung von Zugriffs- und Bearbeitungsrechten können die Rollen von Beteiligten innerhalb der jeweiligen Kooperationsbeziehung in ihrer hierarchischen Staffelung reproduziert oder im Sinn einer gleichberechtigten Beteiligung angepasst werden. So können bspw. besonders sensible Informationen nur mit bestimmten Personen oder im Sinn eines partizipativen Ansatzes mit allen Personen geteilt werden.
- *Zeitliche Strukturierung von Aktivitäten:* Über eine entsprechende Strukturierung der Inhalte auf der digitalen Plattform eröffnen sich Möglichkeiten dafür, den zeitlichen Ablauf der Kooperation zu strukturieren. So können bspw. bestimmte Informationen oder Materialien zu vorher definierten oder im Laufe der Zusammenarbeit ausgehandelten Zeitpunkten frei gegeben werden, um den Fokus der Beteiligten der Kooperation auf bestimmte Facetten der Zusammenarbeit zu richten.

Darüber hinaus kann sich die instrumentelle Nutzung digitaler Plattformen auf den Wettbewerb zwischen Weiterbildungsorganisationen auswirken. So öffnet ihr Einsatz zwar Möglichkeitsräume, um die eigenen Weiterbildungsangebote über digitale Plattformen zu bewerben und ortsungebunden zu realisieren. Gleichzeitig werden in diesem Phänomen der Delokalisierung (Kirchner, 2022) auch Auswirkungen auf Konkurrenzkonstellationen deutlich. So führt die Loslösung von Weiterbildungsangeboten aus einem klar umrissenen geografischen Bereich «einerseits zu neuen Geschäftsmöglichkeiten für Anbieter, andererseits aber auch zu verschärfter Konkurrenz zwischen den Weiterbildungsinstitutionen auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene» (Sgier et al., 2022, S. 126). Diese Konstellation verstärkt sich noch durch die Präsenz neuer Akteure, deren Geschäftsmodell primär auf plattformbasierten Weiterbildungsangeboten aufbaut (Sgier et al., 2022; Sgier & Schenkel, 2020).

*Digitale Plattformen als Gegenstand von Kooperations- und Konkurrenzkonstellationen*

Neben der instrumentellen Nutzung digitaler Plattformen in Kooperations- und Konkurrenzkonstellationen können digitale Plattformen auch den Gegenstand solcher Konstellationen bilden. So fungiert die Erschliessung von neuen Zielgruppen als wichtiger Kooperationsanlass zwischen Weiterbildungsorganisationen, um gemeinsam eine passende digitale Architektur aufzubauen (Gollo, 2022). Diese Beteiligung an der Technikentwicklung bietet den Weiterbildungsorganisationen zudem die Chance, selbst als Plattformorganisator aktiv zu werden und eine digitale Plattform aufzubauen, die den eigenen Bedarfen entspricht. Jenseits dieses starken Engagements in der Technikentwicklung besteht die Möglichkeit, an bestehenden digitalen Plattformen bspw. mit eigenen Angeboten anzuschliessen und als Plattformkomplementeur (Nieborg & Poell, 2018) von ihrer Reichweite zu profitieren. Auch dies kann eine wesentliche Motivation für die Etablierung kooperativer Strukturen sein (Eisenegger, 2021).

Die Veränderung der sektoralen Akteurfiguren durch das Entstehen neuer Akteure mit einem Geschäftsmodell, das primär auf dem Einsatz digitaler Plattformen beruht, bildet einen weiteren Möglichkeitsraum für Kooperationen. Das Existieren von Dienstleistern, die im Auftrag von Weiterbildungsorganisationen digitales Bildungsmarketing betreiben oder digitale Kurskonzepte erstellen (Alke, 2022a), eröffnet das Potenzial, kooperativ neue Apps oder Funktionalitäten für bestehende digitale Plattformen zu erstellen, wodurch der Wissenstransfer zwischen den Akteuren begünstigt werden kann.

Zudem bildet die zunehmende Existenz von digitalen Plattformen in der Weiterbildung deutliches Potenzial für Konkurrenzkonstellationen. So ist mit der Expansion plattformbasierter Weiterbildungsangebote und der für ihre Distribution notwendigen Infrastrukturen mit einer weiter zunehmenden Vielfalt an digitalen Plattformen unterschiedlichster Anbieter mit vielfältigen thematischen Schwerpunkten auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene zu rechnen. Dies kann zwar einerseits dazu führen, dass spezifische Angebote durch die einschlägige Bezeichnung solcher digitaler Architekturen schneller auffindbar sein werden; allerdings erhöht sich damit andererseits das Risiko, dass die Plattformorganisatoren in Konkurrenz um die zu vermittelnden Weiterbildungsangebote geraten. Gleichzeitig kann die Existenz mehrerer digitaler Plattformen mit vergleichbaren Funktionalitäten auf Dauer im Bereich der Weiterbildung zu einer Konsolidierungsphase führen, in der manche digitale Plattformen vom Markt verschwinden.

## **Diskussion**

In der Gesamtschau zeigt sich, dass die sektorale Eingriffstiefe digitaler Plattformen in der Weiterbildung zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht eingestuft

werden kann. Während sich der Einfluss auf das technologische Profil der Weiterbildung und die sektorale Akteurfiguration bereits deutlich abzeichnet, ist dies in Bereichen organisationalen Handelns wie etwa dem Management oder Bildungsmarketing noch nicht der Fall.

Hinsichtlich Kooperations- und Konkurrenzkonstellationen zeichnen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt erste Konturen der Eingriffstiefe ab. Bereits jetzt ist erkennbar, dass die instrumentelle Nutzung von digitalen Plattformen den Austausch von kooperativ Agierenden mitstrukturieren, zudem aber auch durch das Phänomen der Delokalisierung Konkurrenzkonstellationen erzeugen bzw. verschärfen kann. Werden Plattformen als Gegenstand von Kooperationen betrachtet, so eröffnen sich den beteiligten Akteuren zusätzliche Möglichkeiten, neue Zielgruppen zu erschliessen oder sich über die Zusammenarbeit Wissen im Bereich der Gestaltung und des Betriebs solcher digitalen Architekturen anzueignen. Zugleich kann die Tendenz einer zunehmenden Dichte an digitalen Plattformen in der Weiterbildung ebenfalls zu mehr Konkurrenz unter den entsprechenden Weiterbildungsorganisationen führen, was ab einem gewissen Zeitpunkt zu Konsolidierungseffekten führen kann.

Insgesamt wird deutlich, dass digitale Plattformen den Handlungsspielraum von Weiterbildungsorganisationen bspw. durch die Delokalisierung des Weiterbildungsmarketing im Sinn einer stärker ortsungebundenen Ansprache von Zielgruppen erweitern können. Vor dem Hintergrund der hybriden Konstellation von Plattform und Plattformorganisator wird jedoch auch klar, dass diese Erweiterung durch die Vorgaben der Plattformorganisatoren beschränkt bleibt und davon auszugehen ist, dass nicht alle für die Weiterbildungsorganisation vorteilhaften Zwecke verfolgt werden können. Das volle Potenzial von digitalen Plattformen kann sich daher erst dann entfalten, wenn sich Weiterbildungsorganisationen aktiv an der (Weiter-)Entwicklung solcher digitalen Architekturen beteiligen. Diese strategische Entscheidung ist zwar mit einem signifikanten Einsatz von Ressourcen verbunden, ermöglicht es aber, darüber mitzuentscheiden, wie gut die eigenen Weiterbildungsangebote für die Zielgruppen auffindbar sind, ob in der Plattform auch Funktionalitäten integriert sind, die bspw. für die organisationale Verwaltung genutzt werden können, oder welche Nutzungsdaten für Weiterbildungsmarketing erhoben werden können.

DR. JOHANNES BONNES (geb. Wahl), wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrgebiet Mediendidaktik am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen. Kontakt: [johannes.bonnes@fernuni-hagen.de](mailto:johannes.bonnes@fernuni-hagen.de)

## Literatur

- Alke, M. (2022a):** Governance digitaler Plattformen in der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72 (2), 21–32.
- Alke, M. (2022b):** Kooperation als Koordinationsform im Spannungsfeld pluraler Handlungs- und Beziehungslogiken. Zum Analysepotenzial der Soziologie der Konventionen für die erziehungswissenschaftliche Organisations- und Steuerungsforschung. In: M. Alke und T. C. Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung* (S. 251–278). Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (2019):** Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen. Online verfügbar unter [https://www.volkschochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/digitalisierungsstrategie/Manifest\\_Digitale\\_Transformation.pdf](https://www.volkschochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/digitalisierungsstrategie/Manifest_Digitale_Transformation.pdf) (23.06.2023)
- Dolata, U. (2021):** Sektoraler Wandel durch Technik. In: B. Blättel-Mink, I. Schulz-Schaeffer und A. Windeler (Hrsg.), *Handbuch Innovationsforschung* (S. 201–218). Wiesbaden: Springer VS.
- Dolata, U., & Schrape, J.-F. (2022):** Plattform-Architekturen. Strukturierung und Koordination von Plattformunternehmen im Internet. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 74 (1), 11–34.
- Eisenegger, M. (2021):** Dritter, digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit als Folge der Plattformisierung. In: M. Eisenegger, M. Prinzing, P. Ettinger und R. Blum (Hrsg.), *Mediensymposium. Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit: Historische Verortung, Modelle und Konsequenzen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32133-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32133-8_2)
- Gollob, S. (2022):** FOCUS Weiterbildung: Veränderungen auf Organisationsebene. Ergebnisse der Schweizer Anbieterumfrage 2022. Zürich: SVEB.
- Grotlüschen, A. (2018):** Erwachsenenbildung und Medienpädagogik: LinkedIn und Lynda, XING und Google als Bildungsanbieter. *MedienPädagogik* 30, 94–115. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.03.X>.
- Kerres, M. (2018):** Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote (5. Auflage). Berlin: de Gruyter.
- Kirchner, S. (2022):** Kommt jetzt die Plattformgesellschaft? Organisation in der digitalen Transformation und Impulse für eine Soziologie der Digitalisierung. *Soziale Welt* 73 (3), 514–545.
- Koscheck, S., Christ, J., Ohly, H., & Martin, A. (2022):** Digitale Weiterbildung in Zeiten der Pandemie. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2021. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Nieborg, D. B., & Poell, T. (2018):** The platformization of cultural production: Theorizing the contingent cultural commodity. *New Media & Society* 20 (11), 4275–4292. <https://doi.org/10.1177/1461444818769694>
- Schenkel, R. (2019):** Auswirkungen der Digitalisierung auf die Weiterbildung – Vergleich mit der Entwicklung in der Medienbranche. In: E. Haberzeth und I. Sgier (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung* (S. 61–74). Bern: hep.
- Sgier, I., & Schenkel, R. (2020):** TRANSIT. Think Tank for Adult Learning. Zweiter Trendbericht. Den gefesselten Riesen befreien. Zürich: SVEB/TRANSIT.
- Sgier, I., Schläfli, A., & Grämiger, B. (2022):** Weiterbildung in der Schweiz (4. Auflage). Bielefeld: wbv.
- Schrader, J. (2019):** Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: O. Kölner, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spiess und K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 701–730). utb.Schrape, J.-F. (2021). *Digitale Transformation*. Bielefeld: transcript.
- van Dijck, J., & Poell, T. (2018):** Social Media Platforms and Education. In: J. Burgess, A. Marwick und T. Poell (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Media* (pp. 579–591). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473984066.n33>
- Wahl, J., & Herbrechter, D. (2023):** Wie unterstützen Lehrkräfte der Weiterbildung digitale Veränderung? Eine qualitative Fallstudie im Kontext von Volkshochschulen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 46, 43–66. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00243-z>

# Praxis

Kooperationen können einen wichtigen Beitrag zu Innovativen in der Weiterbildung leisten. Damit die Zusammenarbeit in der Praxis tatsächlich gelingt, braucht es das fortlaufende Engagement aller beteiligter Partner.

# Gelingensbedingungen für den Einsatz von Open Educational Resources (OER)

LUCA MOLLENHAUER

Open Educational Resources (OER) haben in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit erhalten als Teil einer Kultur des Teilens und der Offenheit in der Bildung. Sie gelten als eine vielversprechende Möglichkeit, Bildungsinhalte frei verfügbar zu machen und den Zugang zu Bildung zu verbessern. In diesem Beitrag werden zunächst die allgemeinen Charakteristika von OER beschrieben. Das Hauptaugenmerk liegt anschliessend auf den Gelingensbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von OER in der Weiterbildung. Hierbei wird zwischen Bedingungen auf der individuellen und auf der organisationalen Ebene unterschieden.

Das Paradigma der «Openness» prägt den bildungswissenschaftlichen und bildungspraktischen Diskurs zunehmend. Hier geht es nicht nur um den Zugang zu Bildungsangeboten und deren Vernetzung, sondern auch um die Möglichkeiten und Konditionen der Nutzung, Veränderung und Verbreitung von Bildungsmaterialien. Hierbei wird häufig von einer Praxis und Kultur des Teilens gesprochen, die Lehrende und Lernende in ihrem Umgang mit Lehr-/Lernszenarien leben. Open Educational Resources (OER) haben in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit in der Bildungswelt erhalten. Sie gelten als eine vielversprechende Möglichkeit, Bildungsinhalte frei verfügbar zu machen und den Zugang zu Bildung zu verbessern. Dies gilt insbesondere für die Weiterbildung, für die lebenslanges Lernen von grosser Bedeutung ist (Digel et al, 2022, S. 26). Dennoch sind OER nicht ohne Herausforderungen. In diesem Artikel soll ein Blick auf individuelle und organisationale Gelingensbedingungen für den Einsatz von OER geworfen werden.

SVEB (Hrsg.): Education Permanente EP 2023-2, Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, www.ep-web.ch



### *Allgemeine Informationen zu offenen Bildungsressourcen*

Das Generieren und Teilen von Wissen wird in Bezug auf OER mit digitalen Technologien in Verbindung gebracht, die den Weg für die Erstellung und Nachnutzung offener Bildungsressourcen ebnen. OER werden dabei in der ursprünglichen Definition der UNESCO verstanden als «Lehr-, Lern- und Forschungsressourcen in Form jeden Mediums, digital oder anderweitig, die gemeinfrei sind oder unter einer offenen Lizenz veröffentlicht wurden, welche den kostenlosen Zugang sowie die kostenlose Nutzung, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch Andere ohne oder mit geringfügigen Einschränkungen erlaubt» (UNESCO, 2015, S. 6). Die Frage der Lizzenzen bezieht sich dabei einerseits auf die Materialität der Bildungsressourcen, andererseits auf die technischen Software-Instrumente und IT-Infrastrukturen (Deimann, 2019, S. 3 f.).

OER werden zumeist in digitaler Form angeboten und verbreitet. Digitale Formate bieten den Vorteil, dass Materialien einfach vervielfältigt, bearbeitet und neu zusammengefügt werden können. Über das Internet können sie mit anderen geteilt oder direkt kollaborativ erstellt und weiterentwickelt werden. Die Regelungen des Urheberrechts schränken diese Möglichkeiten jedoch ein. Abhilfe kann die Veröffentlichung unter sogenannten freien Lizzenzen schaffen. Hierbei kennzeichnet der Urheber durch die Vergabe einer bestimmten Lizenz über die Nutzungsmöglichkeiten seines Werkes. National wie international haben sich für die meisten OER die Creative-Commons-Lizenzen durchgesetzt (Grimm, 2022, S. 18).

Bereits 2015 wurde das Whitepaper «Open Educational Resources (OER) in Weiterbildung / Erwachsenenbildung» veröffentlicht, in dem die Autor\*in-

nen der Frage der Vereinbarkeit von OER mit der Weiterbildung nachgehen. Die Autorinnen und Autoren kommen zu dem Schluss, dass Weiterbildung und OER auf grundlegender Ebene zusammenpassen. Eine Passung erfolgt zum Beispiel durch die Stärkung der Eigenverantwortung Lernender und durch eine Selbststeuerung der Lernenden. Die verschiedenen Bereiche der Weiterbildung wiesen jedoch unterschiedliche Voraussetzungen für den Einsatz von OER auf. Gerade die allgemeine Weiterbildung und die politische Bildung eigneten sich für den Einsatz und Gebrauch von OER besonders, da sie das Ziel eine, besonders viele Menschen zu erreichen (Blees, Deimann, Hirschmann, Muuss-Merholz, Seipel, 2015).

Mit der kollaborativen Nutzung und Verbreitung offener Bildungsmaterialien haben Lehrende und Weiterbildungspersonal – egal ob freiberuflich oder angestellt – die Möglichkeit, effizienter, professioneller und nachhaltiger zu arbeiten. Kursmaterialien müssen nicht durch den einzelnen neu erstellt werden, sondern können an die Bedarfe der Lernenden angepasst werden. Materialien werden so von fachkompetenten Personen erstellt, angepasst und erneut zur Verfügung gestellt. In dieser kollaborativen Wissensnutzung/Praxis des Teilens liege das Potenzial von OER (Bliss, 2022, S. 35).

Im Folgenden sollen nun die Gelingensbedingungen für den Einsatz von OER auf individueller Ebene der Lehrenden und auf organisationaler Ebene beleuchtet werden. Gleichwohl die Perspektive der Lernenden ebenso interessant ist, wird diese hier nicht weiter ausgeführt.

### **Gelingensbedingungen auf der individuellen Ebene**

Damit in der Lehrrealität eine Praxis des Teilens von Bildungsressourcen erfolgreich sein kann, müssen auf individueller Ebene verschiedene Faktoren gegeben sein.

#### *OER brauchen Räume und Ressourcen*

Eine Grundvoraussetzung dafür, dass sich die oben genannten Versprechungen von OER erfüllen, ist die individuelle Kompetenz derjenigen, die OER nutzen, verändern und veröffentlichen. Um diese Kompetenzen aufzubauen, sind zeitliche Ressourcen und Räume notwendig, in denen Lehrende den Umgang mit OER erlernen können. Dies ist eines der Kernprobleme in der nachhaltigen Einführung von OER. So stellen sich z.B. im Schulbereich viele Lehrkräfte die Frage, wo sie die zeitlichen Ressourcen hernehmen sollen, sich in ein neues Thema einzuarbeiten. Auch im Bereich der Weiterbildner\*innen liess sich dieses Phänomen zu Beginn der Covid-19-Pandemie beobachten. Im Zuge der abrupten Umstellungen auf Online-Lehre und des Umgangs mit verschlechterter Auftragslage war deutlich weniger Zeit für die Auseinandersetzung mit einem Thema wie OER (Jäger et al, 2022, S. 21). Da OER häu-

fig als zusätzliches Element im Arbeitsalltag gesehen werden, das noch «on top» kommt, ist die Skepsis mancher Lehrenden sehr nachvollziehbar. Ein möglicher Lösungsansatz ist, das Thema OER und offene Bildung stärker als Querschnittsthema zu beschreiben. So könnte sich Neugier und Akzeptanz verstärken, wenn die weiterreichenden Folgen und Vorteile von Offenheit in der Lehre in den Vordergrund gestellt werden.

### *Lehre und Materialien neu denken*

Braucht es also eine Veränderung der Einstellung der Lehrenden? OER sind kein Zweck für sich, sondern sinnvolle Basis für eine «Kultur des Teilens». Hierbei geht es keineswegs darum, lediglich sein geistiges Eigentum offen und kostenlos zur Verfügung zu stellen, sondern mit anderen Menschen in einen Austausch zu kommen, die Expertise anderer anzuerkennen und gegenseitiges Feedback zu etablieren.

In der Weiterbildung stehen wir hier vor einer besonderen Herausforderung: Lehrkräfte an Schulen und Hochschuldozierende sind meist in einem festen System angestellt, das ihnen ihre wöchentliche Arbeit entlohnt, unabhängig davon, ob sie Materialien frei veröffentlichen oder nicht. In der Weiterbildung werden die eigenen Ressourcen als wichtiger Bestandteil des Geschäftsmodells verstanden und entsprechend nicht ohne Weiteres herausgegeben. Dies ist absolut nachvollziehbar und daran sollte im Prinzip auch nichts verändert werden. Nichtsdestotrotz kann ein Umdenken zu mehr Offenheit sinnvoll sein: Frei verfügbare Materialien können als Werbung für die eigenen Veranstaltungen fungieren. So ähnlich hatten es auch die Universitäten in den USA Anfang der 2000er Jahre geplant, als sie Teil der Open-Course-Ware-Bewegung wurden. Damit einher ging die Achtung für die eigene Lehrleistung. Die Lehrkompetenz beruht auf der didaktischen Vermittlung und diese wird nicht durch frei verfügbare Materialien gemindert. OER lassen sich so auch in das individuelle Geschäftsmodell integrieren – «Lehrende verkaufen, was sie können, und verschenken, was sie wissen (Jäger et al., 2022, S. 22–23)». Damit es allerdings nicht so kommt, dass Lehrende das Gefühl haben, sie würden ihre Materialien ohne Gegenleistung verschenken, braucht es Vernetzung und Kollaboration auf individueller Ebene.

### *Kollaboration und Vernetzung*

Wie soeben beschrieben, funktioniert OER nie alleine durch die Nutzung einer Person. Wer seine Inhalte teilt, benötigt hierfür extra Aufwand und Ressourcen. Diese zusätzlichen Ressourcen entstehen durch Kollaboration und Vernetzung mit Kolleg\*innen, z.B. über Peer-to-Peer-Lernnetzwerke. Hierüber können neue Anregungen, Impulse oder auch bereits erstellte Materialien gefunden werden. Durch das Rezipieren, Übernehmen, Weiterverwenden und Verändern fremder Materialien wird der Lehrende auch mehr

zum Lernenden. Er entwickelt eine aufgeschlossene Haltung gegenüber dem Austausch mit anderen und auch gegenüber Feedback zu eigenen Materialien. Für die Bildung von persönlichen Netzwerken haben sich in Deutschland u.a. Veranstaltungen im Barcamp-Format etabliert, u.a. das EduCamp oder die OERcamps (Hirsch, 2022, S. 42). Auch auf X, ehemals Twitter, gibt es eine sehr aktive Community von Lehrenden und Lernenden, die sich unter bestimmten Hashtags versammeln.

Damit diese Kollaborationen auch funktionieren können, sind Veränderungen auf zwei Ebenen nötig: Auf der individuellen Ebene sprechen wir von Aspekten wie dem Wollen und den eigenen Kompetenzen. Hier braucht es Vorbilder, die zeigen, wie OER in der Praxis konkret funktionieren und umgesetzt werden. Die zweite Ebene betrifft die soziale und organisationale Ebene. Ein Hemmnis bei OER ist, dass Lehrende sich meist unsicher sind, ob sie ihre Materialien teilen dürfen oder ob dies in ihrer jeweiligen Community zum gewünschten Verhalten gehört (Otto, 2019, S. 224). Hier ist es wichtig, den Lehrenden einen institutionellen Unterstützungsrahmen zu bieten, der die wichtigen Fragen nach erlaubtem und erwünschtem Verhalten beantwortet und auch Infrastrukturen zum Teilen und ggf. zur Qualitätssicherung bereithält. Dies führt zu den Gelingensbedingungen von OER auf einer organisationalen Ebene.

### **Gelingensbedingungen auf der organisationalen Ebene**

Organisationale und institutionelle Unterstützungen sind in der Weiterbildung umso wichtiger, da viele Weiterbildner\*innen selbstständig sind. Die Faktoren der individuellen Gelingensbedingungen zeigen, dass OER-Praktiken nicht für das Einzelne gemacht sind. Somit werden Ansätze und Lösungen benötigt, die in der freien Erwachsenenbildung funktionieren können.

#### *Offenheit und Dialog der Auftraggeber*

Im Dialog mit Auftraggebern von Seminaren und Veranstaltungen können Lehrende darauf hinwirken, dass vorbereitete und erarbeitete Materialien nach der Veranstaltung als OER bereitgestellt werden. Das Hauptargument hierbei sollte sein, dass die Organisation, die den Auftrag für die Veranstaltung vergeben hat, keine Nachteile durch das Teilen der Materialien erleidet. Das liegt daran, dass sie die beauftragte Dienstleistung weiterhin erhält, selbst wenn diese gleichzeitig für andere zugänglich ist oder wenn andere von ihr lernen können.

OER werden von Bildungsanbietern oftmals als Add-on verstanden, die als zusätzliche Werkzeuge eingesetzt werden können, aber nicht Teil der klassischen und vertrauten Lehr-Lern-Settings sind, an denen aufgrund tradiert Prozesse und Routinen festgehalten wird (Hofhues, 2020, S. 18). Darüber hinaus können OER Werbung und Qualitätszeichen sein.

### *Finanzielle Förderung*

Derzeit ist es in Deutschland der Fall, dass es für Selbstständige kompliziert ist, an Fördergelder zu kommen, obwohl seit vielen Jahren OER-Förderprogramme auf Bundes- und Länderebene aufgelegt werden. Hier wäre ein wichtiger Schritt, die Öffnung der Antragsberechtigung hin zu selbstständigen Weiterbildner\*innen anzustreben (Jäger et al., 2022, S. 23).

In der Entwicklung von OER im Bereich Schule und Hochschule war die finanzielle Förderung und auch die dauerhafte finanzielle Ausstattung ein Schlüsselement für eine gelungene Implementierung von OER-Praktiken. Gleichwohl das Thema OER historisch eine Graswurzelbewegung ist, zeigt beispielsweise die Entwicklung im Hochschulsektor, wie umfangreiche Finanzierungen durch die Bundesländer auf institutioneller Ebene etwas bewirken können. So wurde in Nordrhein-Westfalen das Portal ORCA.nrw (Open Resources Campus NRW) entwickelt, das neben einem Materialpool auch Beratungsangebote bereithält und auch die Erstellung von Inhalten durch Lehrende fördert.

### *Infrastrukturen*

Der Weg dahin, eigene Materialien frei zugänglich zu machen, sollte so einfach wie möglich sein, damit er entsprechend gelingt. Hier fehlt es in der Weiterbildung allerdings an zentralen Plattformen, auf denen Lehrende ihre Materialien online ablegen und frei zur Verfügung stellen können. Mit der Bereitstellung einer solchen Plattform könnten Lehrende sich auf das eigentliche Geschäft konzentrieren: didaktisch hochwertige Lernprozesse zu gestalten und zu begleiten.

In Deutschland stehen grosse Plattformen in den Bereichen Schule und Hochschule bereit, auf denen Lehrende ihre Materialien veröffentlichen können. Mit dem wb-web des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) gibt es ein umfassendes Portal, das viele Ressourcen und Informationen bereithält und all dies unter freier Lizenz veröffentlicht und weitergibt. Was jedoch fehlt, ist ein umfassender Materialpool, der fachliche Inhalte bereithält und über den Lehrende ihre Inhalte teilen können. Mit der VHS Cloud des Deutschen Volkshochschulverbands wird versucht, für alle Volkshochschulen eine digitale Umgebung bereitzustellen, die nicht nur für die Bereitstellung von Materialien genutzt werden kann, sondern auch Vernetzungspunkt für verschiedene Communities bietet. Dieser Ansatz ist ein wichtiges Puzzleteil, um Lehrenden den Zugang zu einem konkreten Lernnetzwerk zu erleichtern.

Es ist jedoch anzumerken, dass es sinnvoll wäre, eine zentrale Servicesstelle einzurichten, die einen umfassenden Überblick über die vorhandenen Bildungsangebote bietet und Unterstützung bei rechtlichen und organisatorischen Fragen leisten kann. Eine solche Einrichtung würde dazu beitragen,

die Verbreitung und Nutzung von OER zu fördern und sicherzustellen. Sie könnte Beratung und Kompetenzerwerb für Lehrende und Lernende bieten und strategische Entwicklungen in Lernnetzwerken begleiten.

### *Praxisbeispiel wb-web*

Die Arbeit mit OER soll es ermöglichen, nachhaltiger in der Erstellung und Bearbeitung von Materialien zu sein, seine eigenen Ressourcen zu teilen und Netzwerke mit anderen Lehrenden zu bilden. Wie kann dies realisiert werden bei gleichzeitigen Herausforderungen wie dem Urheberrecht? Ein möglicher Lösungsansatz ist das wb-web: Das wb-web ist ein Online-Portal, das sich speziell an Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung richtet und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) betrieben wird. Auf dem wb-web-Portal haben Lehrende die Möglichkeit, ihre Lehrkompetenzen zu erweitern und sich beruflich weiterzuentwickeln. Ein bemerkenswerter Aspekt dieses Portals ist, dass sämtliche Inhalte als OER für alle Interessierten zugänglich sind. Unter bestimmten Bedingungen dürfen diese Inhalte nicht nur in anderen Kontexten veröffentlicht werden, sondern auch verändert und verbessert werden. Dies wird durch die auf dem Portal verwendete Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA ermöglicht. Neben der Erstellung und Freigabe von freien Bildungsmaterialien durch das Redaktionsteam werden auf wb-web auch Beiträge von externen Autorinnen und Autoren aufgenommen. Darüber hinaus werden frei im Internet verfügbare Bildungsmaterialien auf ihre Qualität geprüft, weiterentwickelt und zur Verfügung gestellt.

### **Schlussfolgerung**

*«Je komfortabler die Handhabung und je sicherer der Umgang, desto größer die Vorteile von OER und desto höher die Wahrscheinlichkeit einer wachsenden Community.»* (Bliss, 2022, S.37).

Die in diesem Beitrag skizzieren Herausforderungen und Gelingensbedingungen sollten als Ansporn verstanden werden, um von Bildungseinrichtungen, Förderern und Lehrenden gemeinsam angegangen zu werden. Damit der Einsatz von OER gelingt, müssen Bildungseinrichtungen beispielsweise innovative Wege finden, um OER in ihren Lehrplan zu integrieren und sicherzustellen, dass Lehrende und Lernende gleichermaßen von diesen Ressourcen profitieren können. Regierungen können durch die Schaffung von Förderprogrammen und politischen Rahmenbedingungen dazu beitragen, die Entwicklung und Verbreitung von OER zu unterstützen. Die Weiterbildner können als Vorbilder in ihren jeweiligen Communitys dazu beitragen, das Bewusstsein für die Bedeutung von OER zu schärfen und den Einsatz dieser Ressourcen zu fördern. Mit OER lassen sich gemeinsame Expertisen bündeln und die Passgenauigkeit didaktischer Konzepte erhöhen. Dies wird

durch den Austausch in der Community ebenfalls gestärkt und die Vorbereitung und Entwicklung von Lehre vereinfacht. So wird Wissen besser zusammengeführt, strukturiert und bereitgestellt. Das hat wiederum einen Effekt auf die Lernenden, die Institutionen und die Gesellschaft als Ganzes.

Zweifellos gibt es auch einige Herausforderungen bei der Nutzung von OER zu bewältigen. Dazu gehören die nötige Einarbeitung von Lehrenden, das Fehlen einer gemeinsamen Infrastruktur und der Mangel an bekannten Beispielen erfolgreicher Nutzung im Bereich der Weiterbildung. Dennoch können Open Educational Resources (OER) ein bedeutsamer Schritt in Richtung eines offenen und chancengerechten Bildungssystems sein. Wenn die beschriebenen Hindernisse, wie z.B. Materialpools oder individuelle Bereitschaft zum Teilen, erfolgreich überwunden werden, besteht das Potenzial, dass OER einen erheblichen Beitrag zur Verbesserung der Weiterbildung leisten und das lebenslange Lernen fördern. Denn durch offene Bildungsressourcen ist der Zugang zu Bildung nicht mehr an Institutionen gebunden. Materialien können entlang der Bildungsbiographie mitgenommen und angepasst werden. Durch die Veränderung lassen sich passgenaue Lehr-/Lernszenarien entwickeln, die mit anderen geteilt werden können. Hierdurch entstehen wiederum neue, kollaborative und kreative Austausch- und Lernprozesse, die das Lernen aller fördern.

LUCA MOLLENHAUER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Als Themenverantwortlicher Digitale Bildung und Digitale Infrastrukturen beim Deutschen Bildungsserver koordiniert er u.a. die Informationsstelle OERinfo. Kontakt: l.mollenhauer@dipf.de

## Literatur

**Blees, Ingo; Deimann, Markus; Hirschmann, Doris; Muuß-Merholz, Jörn; Seipel, Hedwig (Hrsg.) (2015):** Whitepaper Open Educational Resources (OER) in Weiterbildung/Erwachsenenbildung Bestandsaufnahme und Potenziale 2015. Bertelsmann Stiftung. <https://open-educational-resources.de/materialien/oer-whitepaper/oer-whitepaper-weiterbildung/>

**Bliss, Christina:** Alles, was Recht ist: Potenziale und Hürden von OER in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: weiter bilden 2022(1): Open Educational Resources – OER, S. 35–37. <http://www.die-bonn.de/id/41483>

**Deimann, Markus (2019):** Lernen mit Open Educational Resources. In: H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), Lernen mit Bildungstechnologien (S. 699–708). Wiesbaden: Springer

**Digel, Sabine; Biel, Carmen; Kilian, Lars:** OER und Openness: (K)ein Thema für Bildungsorganisationen? In: weiter bilden 2022(1): Open Educational Resources - OER, S. 26–29. <http://www.die-bonn.de/id/41484>

**Grimm, Susanne:** Stichwort Open Educational Resources (OER). In: weiter bilden 2022(1): Open Educational Resources – OER, S. 18–19. <http://www.die-bonn.de/id/41466>

**Hirsch, Nele:** Geld verdienen mit OER?: Open Educational Resources als Grundlage für ein Geschäftsmodell des Teilens – ein Erfahrungsbericht. In: weiter bilden 2022(1): Open Educational Resources – OER, S. 41–42. <http://www.die-bonn.de/id/41467>

**Hofhues, Sandra (2020):** Medienbezogene Routinen in formalen Bildungskontexten – Beobachtungen am Beispiel oer. In: A. Schnücker & S. Schönauer (Hrsg.), Die Neue Offenheit. Perspektiven und Potentiale offener Bildungsressourcen (S. 13–34). Siegen: Universität Siegen

**Jäger, Michael; Preusse, Sabine; Zobel, Annett; Brandt, Peter:** OER – nur «ein politisch sehr gewünschtes Thema?»: weiter bilden spricht mit Michael Jäger, Sabine Preusse und Annett Zobel. In: weiter bilden 2022(1): Open Educational Resources – OER, S. 20–25. <http://www.die-bonn.de/id/41486>

**Otto, Daniel (2019):** Offene Bildungsressourcen (OER) in der Lehrerausbildung. Die Bedeutung von Einstellungen und Kontextfaktoren. In: Hafer, J.; Mauch, M.; Schumann, M. (Hrsg.): Teilhabe in der digitalen Bildungswelt (S. 221–226). Münster, New York: Waxmann. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-180261 DOI: 10.25656/01:18026

**UNESCO (Hrsg.) (2019):** UNESCO-Empfehlung zu Open Educational Resources (OER), Übersetzung der Deutschen UNESCO-Kommission. <https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/unesco-Empfehlung-zu-oer-1.pdf>

# Kollaboration schafft Sicherheit

RONALD SCHENKEL

Kooperationen im Weiterbildungsbereich scheinen in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen zu haben. Ein Blick in die KV-Bildungswelt gibt Aufschluss über die Gründe und zeigt Beispiele von partnerschaftlichem Agieren auf unterschiedlichen Ebenen. Die vertiefte Zusammenarbeit von Bildungsbetrieben, so die Aussagen der Befragten, seien auch wesentlich zur Schaffung von Innovationen.

SVEB (Hrsg.): Education Permanente EP 2023-2, Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, [www.ep-web.ch](http://www.ep-web.ch)



Die Corona-Pandemie hat der Weiterbildung bekanntlich einen starken Digitalisierungsschub beschert. In einer digitalisierten Bildungswelt verschieben sich die Aufgaben von Kursleitenden und hybride Angebote haben Auswirkungen auf die Belegung gebauter Infrastruktur, um nur zwei Beispiele zu nennen. Doch die Verschiebung von analogen hin zu hybriden oder gar rein virtuellen Kursen ist nicht die einzige Tendenz, die die Branche seitdem bewegt. Mit der Digitalisierung einher gehen auch eine stärkere Individualisierung der Kursangebote und eine räumliche Entgrenzung (wir behandelten das Thema in der EP 1/2023).

Räumliche Entgrenzung hat zur Folge, dass gebaute Infrastruktur und Standortvorteile an Bedeutung verlieren. Nicht allein sind durch die Digitalisierung früheren Platzhirschen Konkurrenten erwachsen, die irgendwo auf der Welt angesiedelt sein können, die vermehrte Nachfrage nach Online-Angeboten führt auch zu schwindenden Belegungszahlen in den Kursräumen. Und je individueller Kursangebote ausgestaltet werden, desto schwieriger ist es, genügend Teilnehmende zu erreichen, damit die Kosten für einen Kurs auch gedeckt werden können. Vor diesem Hintergrund gewinnen Kooperationen verstärkte Aufmerksamkeit.

Der 13. März 2020, als der Bundesrat ein faktisches Verbot für Präsenzunterricht erliess, sei auch bezüglich Kooperationen ein Wendepunkt gewesen, sagt Urs Achermann. Für den CEO der KV Business School in Zürich gibt es ganz klar ein Vor und ein Nach Corona. Vor Corona schloss man sich zusammen, wenn für den einzelnen Partner ein klarer Nutzen ersichtlich war. Kam dieser Nutzen abhanden, erlosch die Kooperation. Es gab im Grunde keinen Anlass zu vertiefter und dauerhafter Zusammenarbeit. Die einzelnen Bildungsinstitutionen kamen ganz gut allein zurecht.

### **Eher Kollaborationen anstatt Kooperationen**

Das sei heute anders, sagt Achermann. Er registriert nicht nur ein deutlich gestiegenes Interesse an Kooperationen innerhalb der KV-Bildung. Auch die Art und Weise der Zusammenarbeit habe sich verändert. In Kooperationen, wie sie früher eingegangen wurden, hätten die einzelnen Partner Elemente aus ihren jeweiligen Bereichen zur Verfügung gestellt und geteilt. Heute würden die Bildungsanbieter vertieft zusammenarbeiten und gemeinsam Neues entwickeln, das mehr oder anders sei als die jeweiligen vorhandenen Angebote innerhalb der Institutionen. Achermann spricht deshalb lieber von Kollaboration als von Kooperation.

Solche Kollaborationen finden im KV-Bereich unter anderem im Rahmen der KV-Bildungsgruppe statt. 2009 wurde diese als Verein von den fünf größten KV-Bildungsinstitutionen gegründet. Heute umfasst die KV-Bildungs-

gruppe elf Schulen. Doch auch die Bildungsgruppe habe sich in den letzten drei Jahren verändert, sagt Thomas Kölliker, Leiter Weiterbildung der WKS KV Bildung, Bern. War man vorher eher noch um sein eigenes kleines Königreich bedacht, arbeitet man nun als Gruppe enger zusammen.

Als Beispiel einer solchen Zusammenarbeit nennt Kölliker die neue Weiterbildung «Digital Collaboration Specialist mit eidg. Fachausweis», den fünf Schulen der Gruppe gemeinsam anbieten. Die Weiterbildung wird in Blended Learning durchgeführt. Gleichzeitig reisen die Teilnehmenden zu verschiedenen Veranstaltungen an die jeweiligen Standorte. Jeder dieser Standorte hat wiederum Spezielles und damit Mehrwert zu bieten. Einer der Standorte ist die Sihlpost in Zürich, Sitz der KV Business School. Urs Achermann erklärt: «Würde jede Schule die Weiterbildung einzeln ausschreiben, könnte keine eine Klasse füllen.» Indem die Schulen kooperieren, wird der Kurs finanziell tragbar.

Kollaboration ist zweifelsfrei eine Möglichkeit, die Kosten im Griff zu behalten. Doch die Rendite allein könnte nicht die Basis für die Zusammenarbeit sein, betont Thomas Kölliker. Kollaborationen seien nur erfolgreich, wenn man dieselben Werte teile, meint er. Und natürlich müsse man sich vertrauen können. Maximale Transparenz sei denn zwingend erforderlich.

### **Kollaboration lernen**

Nicht leicht in einer Welt, die föderalen Prinzipien verpflichtet ist, wirft Urs Achermann ein. Mit anderen Worten: Ein System mit regional verwurzelten und selbständig agierenden Institutionen lässt sich nicht über Nacht in ein Netz kollaborierender Schulen verwandeln. Für ihn üben sich die einzelnen Bildungsanbieter denn in einer relativ neuen Disziplin. Es gebe noch viel zu lernen, sagt er. Dieses Lernen findet heute aber nicht nur in der Zusammenarbeit der Anbieter statt, sondern auch direkt in den Unternehmen; denn die Kultur der Kollaboration schlägt sich auch in den neuen Strukturen nieder, die sich die Institutionen geben, um den aktuellen Herausforderungen gerecht zu werden. In der KV Business School arbeiten vermehrt crossfunktionale Teams zusammen, die eigenständig Themen suchen und diese bewirtschaften. Das Stichwort lautet agile Organisationsform. Diese führt auch zu neuen Kundenbeziehungen, welche wiederum eher einen kollaborativen Charakter erhalten.

Heute habe mehr oder minder jeder eine Meinung dazu, wie Lernen erfolgen soll, sagt Urs Achermann. Bildung, könnte man sagen, kann nicht mehr so einfach in starre Angebote gegossen werden, sondern wird vermehrt zwischen Kundinnen und Kunden einerseits, Anbietern andererseits ausgehandelt. Zwar sind die Möglichkeiten nicht grenzenlos. Aber der ausgeweitete Spielraum verlangt von Bildungsanbietern, sich stärker mit den Bedürf-

nissen Einzelner auseinanderzusetzen und ihre Beratungsleistungen auszubauen. «Kam früher Case-Management nur bei Ausnahmen zur Anwendung, ist dies heute Normalfall», sagt der CEO der KV-Business School. Entsprechend sind aus Sachbearbeitern und Sachbearbeiterinnen Bildungsmanager und Bildungsmanagerinnen geworden, die jeden Einzelfall anschauen und behandeln. Geben Kundinnen und Kunden den eigenen Lernbedürfnissen mehr Gewicht, stellt dies traditionelle Bildungskonzepte tatsächlich auf den Kopf.

Aber veränderte Kundenbeziehungen müssen keine Einbahnstrasse sein. Versteht man Kundinnen und Kunden als Kollaborationspartner, nützt dies auch dem Bildungsunternehmen. Sie könnten beispielsweise bei der Entwicklung von Selbstlerninheiten helfen, indem man sie nach ihren Erfahrungen befrage und die Antworten an Bildungsprofis zurückspiele, schlägt Thomas Kölliker vor. Die Entwicklung neuer Angebote und Angebotsformen dürfte vermehrt zu einer geteilten Arbeit werden – zwischen Anbietern und Lernenden.

## Neue Abschlüsse

Die Entwicklung eigentlicher Bildungswege ist wiederum eine partnerschaftliche Aufgabe unterschiedlicher Schulen. Im KV-Bereich wird dies aktuell im Zusammenhang mit der Rahmenlehranpassung der Höheren Fachschule im Bereich Wirtschaft durchgespielt, die einen neuen Weg zum Bachelor eröffnet. Entsprechend laufen Gespräche einerseits mit Anbietern der Grundbildung, andererseits mit Fachhochschulen, um die Abschlüsse zu gewährleisten. Sollte der «Professional Bachelor» dereinst Realität werden – und die Chancen dafür stehen gut –, wird dies ebenfalls eine enge Kooperation der Schulen auf dem Weg zu diesem Abschluss erfordern.

Deshalb steht für Urs Achermann fest, dass man die heute geforderten Leistungen nicht mehr allein erbringen kann, will man sich nicht als Sparten-schule in einer Nische aufhalten – und vielleicht dort untergehen. Wer sich beispielsweise als Anbieter für vorbereitende Kurse auf zentrale Abschlussprüfungen sicher fühlt, könnte in der Bedeutungszunahme von Micro Credentials ein böses Erwachen erleben. Deshalb finden Kollaborationen auch mit Partnern statt, die ausserhalb der Bildung angesiedelt sind und die wiederum zu neuen Angeboten oder einer Verschiebung der Geschäftsfelder führen. Die KV Business School beispielsweise hat zusammen mit Securitas ein sogenanntes Smart-Camp auf die Beine gestellt. Wer die Weiterbildung durchläuft, kann bei der Sicherheitsfirma direkt angestellt werden. Zudem hat sich die KV Business School in Zürich eine Lizenz als Personalvermittler erwirkt, um zukünftig Spezialisten für Change-Management in Unternehmen zu vermitteln.

Die Welt sei komplexer und dynamischer geworden. «Und Komplexität kann man nicht mit Einfachheit begegnen», sagt Thomas Kölliker von der WKS KV Bildung, Bern. Umgekehrt bedeutet Kollaboration auch Sicherheit, gerade weil man nicht alles alleine machen muss. Sich zu überlegen, wie man als Weiterbildungsanbieter Teil eines Ganzen werden kann, ist deshalb schon fast eine Art Überlebensstrategie.

RONALD SCHENKEL, freier Journalist mit einem Schwerpunkt in der Weiterbildung. Kontakt: ronald.schenkel@alice.ch

Hier könnte Ihre Werbung stehen

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

In der EP werben



# Hinter den Kulissen klicher Intelligenz: ein soziologischer Blick auffahren und Potenzial adaptiver Lernsoftw

KENNETH HORVATH, ANDREA ISABEL FREI UND MARIA

Der Einsatz von künstlicher Intelligenz in Bildungskontexten wirft fundamentale Fragen auf. So wird mit KI häufig verbunden, gerechtere, weil radikalere Prozesse gestalten zu können. der Reproduktion bestehender Bildungstechnologien entgegen. Grund stellt der Artikel ein Lernmodell vor, das dem Zusammenspiel und pädagogischem Feld in der Bildungstechnologien entgegen. Erste Erkenntnisse nachgeht. Erste Erkenntnisse streichen die Notwendigkeit empirischen Monitorings der Xion von KI in der Bildung.

# Kooperation in der Berufsbildung für Erwachsene in der Schweiz: Ein Blick auf die Kantone

MARKUS MAURER

Die Förderung des Zugangs Erwachsener zu Abschlüssen der beruflichen Grundbildung ist in der Schweiz gegenwärtig ein wichtiges Anliegen einer am Ziel des lebenslangen Lernens orientierten Bildungspolitik. Fortschritte in diesem Bereich erfordern, wie üblich in der Berufsbildung, die Kooperation zwischen den Verbundpartnern – doch nehmen die Kantone eine besonders zentrale Rolle ein. Dieser Beitrag stellt unterschiedliche kantonale Ansätze in der Berufsbildung für Erwachsene vor und diskutiert dabei insbesondere auch Erfahrungen aus dem Kanton Zürich. Unter Verwendung des Konzepts des «kooperativen Verwaltungshandelns» zeigt der Beitrag, dass entsprechende Ansätze in starker Zusammenarbeit zwischen Behörden, Organisationen der Arbeitswelt und den zuständigen Schulen entwickelt werden müssen.

Das Berufsbildungsangebot für Erwachsene kann auf verschiedene Arten zustande kommen. Akteure, welche dieses Angebot schaffen und beeinflussen, haben unterschiedliche Möglichkeiten, ihre Handlungen zu koordinieren. Dabei soll hier zunächst unterschieden werden zwischen dem Koordinationsmechanismus des Marktes einerseits, in welchem Akteure zueinander in Konkurrenz stehen, und dem Koordinationsmechanismus der Hierarchie andererseits, in welchem vergleichsweise dominierende Akteure die Handlungen anderer Akteure aufeinander abzustimmen versuchen (vgl. z.B. Zimmer & Speth, 2015), und schliesslich – in Anlehnung an Alke (2021, 2022) – dem gewissermassen dazwischenstehenden Koordinationsmechanismus der Kooperation, einer sozialen Situation, in welcher Akteure zweckgerichtet zusammenwirken. Dieser steht im folgenden Beitrag im Fokus.

In Verwendung einer Terminologie, welche vor allem in den Wirtschafts- und Politikwissenschaften verbreitet ist, lassen sich «vertikale» und «horizontale» Formen der Kooperation unterscheiden (Rindfleisch, 2000; Yang, Zhang, & Ji, 2017). Mit dem Begriff der horizontalen Kooperation wird die Zusammenarbeit zwischen auf gleicher Ebene positionierten Akteuren bezeichnet, etwa die Zusammenarbeit zwischen Schulen, zwischen Unternehmungen oder auch zwischen Schulen und Unternehmungen. Die vertikale Kooperation hingegen bezeichnet die Zusammenarbeit zwischen hierarchisch einander zugeordneten Akteuren, etwa zwischen Behörden einerseits und Schulen oder Unternehmungen andererseits. Eine Ausprägung vertikaler Kooperationsformen ist das «kooperative Verwaltungshandeln», ein Konzept, das seit einiger Zeit in der politikwissenschaftlichen Literatur diskutiert wird (Benz, 1994; Dose, 2009) und gerade auch für das Bildungswesen von Relevanz ist. Dies zeigt sich gerade auch am vorliegenden Beispiel der Förderung des Zugangs Erwachsener zu Abschlüssen der beruflichen Grundbildung, das im Folgenden auf Grundlage von Daten eines Projekts der Pädagogischen Hochschule Zürich untersucht wird.<sup>1</sup>

1 Das Projekt «Anerkennung früher erworbener Kompetenzen im kollektiv organisierten Berufsbildungssystem der Schweiz» wird durch den Schweizerischen Nationalfonds gefördert. Wesentliche Erkenntnisse des Beitrags basieren auf 19 zwischen 2016 und 2023, also teilweise bereits vor Projektbeginn geführten qualitativen Interviews, die hier jedoch nicht einzeln ausgewiesen werden. Der Autor dankt sich bei den Teilnehmenden der Interviews für ihre Bereitschaft zum Gespräch sowie bei Bettina Wöhler (Leiterin der Fachstelle Berufsabschluss für Erwachsene des Kantons Zürich) für ihre Rückmeldung zum Entwurf des Textes.



## Berufsbildung für Erwachsene: Koordination durch den Markt

Ein Anrecht auf eine Ausbildung auf Sekundarstufe II besteht in der Schweiz für niemanden, doch die Möglichkeit, einen Abschluss der beruflichen Grundbildung zu erwerben, steht Erwachsenen grundsätzlich ebenso offen wie jungen

Menschen (Maurer, Wettstein & Neuhaus, 2016). So kann ein Betrieb einen Lehrvertrag auch mit Erwachsenen abschliessen – je nach Vorbildung besteht die Möglichkeit einer Lehrverkürzung. Zudem können Erwachsene ohne Lehrvertrag direkt zur Abschlussprüfung zugelassen werden, sofern sie gegenüber dem zuständigen Berufsbildungsamt die erforderliche Berufserfahrung glaubhaft darstellen können. Diese Formen der beruflichen Qualifizierung für Erwachsene existieren schon seit den Anfängen der durch den Bund verantworteten Berufsbildung und erfordern grundsätzlich keine Kooperation, die über das in der dualen Berufsbildung übliche Mass hinausgehen würde – denn die Koordination erfolgt im Rahmen des liberal ausgestalteten Lehrstellen- und Arbeitsmarkts. In diesem Zusammenhang sind auch die privaten, schulisch organisierten Berufsbildungsangebote zu erwähnen, welche etwa im Berufsfeld der Informatik für Erwachsene existieren.

### **Politikexpansion durch stärkere staatliche Intervention**

Seit den 1990er Jahren hat sich die Thematik «Berufsabschluss für Erwachsene» jedoch sukzessive zu einem neuen Teilbereich der schweizerischen Berufsbildungspolitik etabliert, so dass Erwachsene mittlerweile eine durch Aktivitäten in diesem Politikfeld explizit zu erreichende Zielgruppe darstellen. Diese «Politikexpansion» (vgl. Maurer, 2022) war verbunden mit einer Zunahme staatlicher Intervention in einem bis dahin stark durch den Koordinationsmechanismus des Marktes geprägten Feld. Wie aber auch in anderen Bereichen des kollektiv organisierten Berufsbildungssystems der Schweiz (vgl. Bonoli & Emmenegger, 2022; Busemeyer & Trampusch, 2012) sind Fortschritte in diesem Bereich durch eine hierarchische Form der staatlichen Steuerung kaum möglich – und entsprechend etablierten sich unterschiedliche Formen der Koordination und der Kooperation zwischen den einschlägigen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen.

Die Entstehung dieses neuen Politikfelds deutete sich zunächst in der Etablierung des Validierungsverfahrens an, die vor dem Hintergrund früherer entsprechender Initiativen im Kanton Genf und aufgrund Drucks vor allem vonseiten der Frauenbewegung nach der Inkraftsetzung des revidierten Berufsbildungsgesetzes 2004 gelang (Maurer, 2019; Morand-Aymon, 2004; Schweizer Parlament, 1993). Dabei hatten die Bundesbehörden die Aufgabe, in Rücksprache mit Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (OdA) die Rahmenbedingungen dieses neuen Verfahrens zu definieren – was zur Verabschiedung eines entsprechenden Leitfadens führte (BBT, 2007). Die Umsetzung lag jedoch in den Händen der Kantone. Dabei galt es zunächst zu koordinieren, welche Kantone das Validierungsverfahren in bestimmten Berufen anbieten sollten – wobei sich die Kantone in diesem Koordinationsprozess auch durch eigene, nicht in gegenseitiger Absprache erfolgenden

Initiativen in Position brachten, so dass etwa mit den Kantonen Zug und Zürich zwei Nachbarskantone schon früh je eigene Verfahren für Fachleute Gesundheit anboten.

Diese sogenannten Verfahrenskantone hatten nicht nur die Aufgabe, das Verfahren konkret anzubieten und auch Möglichkeiten für die sogenannte ergänzende Bildung zu schaffen, sie sollten die entsprechenden berufsspezifischen Verfahren auf Grundlage des erwähnten Leitfadens auch entwickeln (BBT, 2010b). Zu diesem Zweck mussten die kantonalen Berufsbildungsbehörden, welche bis dahin nicht für die Entwicklung von Qualifikationsverfahren zuständig waren, eng mit den entsprechenden Berufsverbänden, in vielen Fällen auch mit den Stellen der Berufsberatung zusammenarbeiten. Letzteres galt besonders auch für den Aufbau zunächst bei den Berufsberatungen angesiedelter sogenannter Eingangsportale, die – in sämtlichen Kantonen – am Validierungsverfahren interessierte Personen beraten sollten (BBT, 2010a). Gerade letztere Form der Kooperation gestaltete sich zunächst in zahlreichen Kantonen nicht ganz einfach, da die Fachleute der Berufsberatung stärker individuelle Potenziale und Kompetenzen im Blick hatten, während die Vertretenden der Berufsbildungsbehörden stärker von den Anforderungsprofilen der einzelnen beruflichen Grundbildungen her dachten (Maurer & Schneebeli, 2018).

### **Begrenzte Möglichkeiten des Bundes**

Im Kontext des sich zunehmend akzentuierenden Fachkräftemangels wurde die Förderung der Berufsbildung für Erwachsene im Rahmen des Spitzentreffens der Berufsbildung 2014 zu einer Priorität der Verbundpartner erklärt, womit die durch das Validierungsverfahren begonnene Etablierung des neuen Politikfelds weiter gefestigt wurde (SBFI, 2014). Der Fokus nationaler Bemühungen richtete sich nun auch auf die anderen, bereits erwähnten Wege, mittels welcher Erwachsene einen Berufsabschluss erwerben können; insgesamt wurde dabei die Bedeutung des Validierungsverfahrens auf nationaler Ebene relativiert, vor allem weil es sich nur in wenigen Berufen etabliert hatte und die Zahl der Kandidierenden kleiner blieb als erhofft (SBFI, 2018; Schmid, 2019). Zentrale, treibende Kraft war zunächst das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), wobei allen Akteuren von Beginn an klar war, dass der Bund nur einen geringen direkten Einfluss auf die Verbesserung des Zugangs Erwachsener zu Berufsabschlüssen hat – weniger als etwa die Organisationen der Arbeitswelt und vor allem auch weniger als die Kantone. Nachdem die Berufsbildung für Erwachsene zu einem wichtigen Thema der Initiative «Berufsbildung 2030» erklärt worden war, wurden daher viele mit dieser Thematik verknüpfte Arbeiten von der Schweizerischen Berufsbildungämterkonferenz (SBBK) vorangetrieben. Die

Kantone verpflichteten sich insbesondere, wenn auch letztlich unverbindlich, die finanziellen Hürden für die Erlangung eines Berufsabschlusses für Erwachsene zu reduzieren (SBBK, 2018).

### **Unterschiedliche kantonale Ansätze zwischen zwei Polen**

Unverbindlich musste diese kollektive Selbstverpflichtung der Kantone auch deshalb bleiben, weil sich im Bereich der Berufsbildung für Erwachsene kantonale Ansätze entwickelt haben, die sich gerade auch hinsichtlich Koordination und Kooperation sehr unterschiedlich darstellen und sich zwischen zwei Polen bewegen.

An einem Pol befinden sich Kantone, die im Bereich der Berufsbildung für Erwachsene vergleichsweise wenig intervenieren, also im Wesentlichen weiterhin auf die Dynamik des Lehrstellenmarkts vertrauen. Dieser Ansatz wird von einigen meist kleineren Kantonen in der Deutschschweiz verfolgt. Am anderen Pol befinden sich die interventionistisch agierenden Kantone, in denen die Förderung der Berufsbildung für Erwachsene ein zentrales Thema kantonaler Bildungspolitik darstellt. Zu diesen gehört insbesondere der Kanton Genf, der sich seit den 1990er Jahren aus sozialpolitischen Gründen stark – und mit einem umfassenden Budget – für diese Thematik engagiert. Doch auch der Kanton Wallis, wo das Validierungsverfahren lange vor allem im französischsprachigen Teil gefördert wurde, ist nahe diesem Pol zu sehen. Viele Kantone bewegen sich allerdings zwischen den beiden Polen. Dort ist die Thematik vor allem auf der Ebene der Bildungspolitik nicht so wichtig wie etwa in Genf, doch ihre Bedeutung wird von den Behörden und einigen besonders betroffenen Branchen und deren Verbänden anerkannt – wobei die Akteure in diesem Bereich stark aufeinander angewiesen sind und insofern miteinander kooperieren. Das lässt sich etwa in den beiden Kantonen in der Region Basel beobachten, die sich seit Längerem für die Angebote der direkten Zulassung zur Abschlussprüfung engagieren oder auch im Kanton Bern, der sich zum Beispiel stark für das Validierungsverfahren in der kaufmännischen Grundbildung eingesetzt hat. Zu erwähnen wären aber auch der Kanton Zug, der sich mit eigenständigen, innovativen Ansätzen seit langer Zeit um die berufliche Nachqualifizierung in den Gesundheitsberufen bemüht – oder auch der Kanton Solothurn, wo das Erwachsenenbildungszentrum in Olten in zahlreichen beruflichen Grundbildungen separate Klassen für Erwachsene führt.

### **Kooperation konkret: Kanton Zürich**

Ein schon mit Blick auf die Anzahl der Lehrverhältnisse bedeutsamer Kanton ist zweifellos Zürich. Auch hier steht die Berufsbildung für Erwachsene nicht

im Zentrum des bildungspolitischen Interesses, doch Behörden und einzelne Branchen engagieren sich schon länger für sie. So gehört der Kanton Zürich ebenfalls zu den Pionieren des Validierungsverfahrens, das hier zunächst für die Fachleute Gesundheit EFZ, dann jedoch auch für die Fachleute Betreuung EFZ, für die Logistiker/innen EFZ und schliesslich für die Informatiker/innen EFZ in enger Zusammenarbeit mit den zuständigen Organisationen der Arbeitswelt entwickelt wurde. Das Ziel des Kantons in der Ausgestaltung dieser Verfahren bestand dabei immer darin, die Zugänglichkeit der Berufsabschlüsse für Personen mit einschlägiger Berufserfahrung zu verbessern – gleichzeitig aber sicherzustellen, dass die Anforderungen der bestehenden Qualifikationsverfahren nicht durch allzu flexible Formen der Kompetenz-evaluation unterlaufen werden würden, was vonseiten einzelner Branchen immer wieder auch kritisch gesehen wurde (Kehl, Wigger & Wolf, 2013). Durch die Arbeit am Validierungsverfahren entwickelte sich eine intensive Zusammenarbeit zwischen dem für die Berufsbildung zuständigen Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA) und der in einem anderen kantonalen Amt verorteten Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung; diese funktionierte nicht zuletzt deshalb gut, weil bald ein gemeinsames Verständnis von den an die Kandidierenden zu stellenden Anforderungen bestand – was in anderen Kantonen zum Teil mit grösseren Mühen verbunden war. Zu wichtigen Kooperationspartnern wurden jedoch auch die Berufsfachschulen, welche die für das Validierungsverfahren erforderlichen ergänzenden Bildungsangebote bereitstellen. Diese Zusammenarbeit bietet nicht zuletzt betriebswirtschaftliche Herausforderungen, weil von den Schulen ein breites Angebot an Modulen erwartet wird, welche jedoch nicht alle immer gleich ausgelastet sind. In einem Fall erschien die Aufrechterhaltung eines Modulangebots für die Schule schliesslich sogar so wenig attraktiv, dass sie sich zurückzog. Das kantonale Amt suchte gemeinsam mit der zuständigen Organisation der Arbeitswelt nach Alternativen und konnte schliesslich Berufsfachschulen ausserhalb des Kantons Zürich von einem Engagement für die ergänzende Bildung in diesem einen Beruf überzeugen.

Die Zusammenarbeit zwischen kantonalen Behörden, Organisationen der Arbeitswelt und Berufsfachschulen im Bereich der Berufsbildung für Erwachsene dient mittlerweile aber nicht nur der Verbesserung der Validierungsverfahren in den einzelnen Berufen, sondern auch der Ausgestaltung von anderen Angeboten, insbesondere von zusätzlichen schulischen Angeboten, die sich spezifisch an Erwachsene richten: So bietet eine Berufsfachschule seit vielen Jahren Unterricht für die auf zwei Jahre verkürzte Grundbildung Fachfrau/Fachmann Betreuung EFZ an, und zwar deshalb, weil diese Form der beruflichen Nachqualifizierung aus Sicht vieler Betriebe für sie passender ist als das Validierungsverfahren. Eine andere Schule bietet Kurse an, die auf die direkte Zulassung zur Abschlussprüfung im

Beruf Fachfrau/Fachmann Gesundheit EFZ vorbereiten – und befindet sich in einem Dialog mit den Behörden und der zuständigen Organisation der Arbeitswelt über ein allfälliges Angebot im Bereich der verkürzten Grundbildung in diesem Beruf. In all diesen Fällen können tragfähige Lösungen nur in Kooperation zwischen den relevanten Akteuren, unter Berücksichtigung ihrer Interessen sowie der finanziellen und organisationalen Voraussetzungen entstehen.

### **Kooperatives Verwaltungshandeln in der Berufsbildung für Erwachsene: Ein Fazit**

Dieser Beitrag zeigt, dass im Bereich der Berufsbildung für Erwachsene in der Schweiz unterschiedliche Ansätze der Koordination und der Kooperation koexistieren. Insgesamt sind sich wesentliche Akteure der Verbundpartnerschaft jedoch darüber einig, dass in diesem Bereich, anders als in der regulären beruflichen Grundbildung für junge Lernende, der Koordinationsmechanismus des Marktes nicht ausreicht. Offensichtlich haben die für die Umsetzung der Bestimmungen des Bundes im Wesentlichen zuständigen Kantone eine zentrale Rolle in der Förderung des Zugangs Erwachsener zu Berufsabschlüssen inne, sie intervenieren in diesem Bereich aber unterschiedlich stark. Einige Kantone, unter ihnen der hier näher dargestellte Kanton Zürich, setzen nun auf eine Form der vertikalen Kooperation mit den zuständigen Verbänden und Berufsfachschulen, welche sich im Sinne der Literatur tatsächlich als «kooperatives Verwaltungshandeln» bezeichnen lässt. Dieses zeichnet sich durch folgende Elemente aus:

- Die kantonalen Behörden sind sich ihrer zentralen Rolle in der Förderung des Zugangs Erwachsener zu Berufsabschlüssen bewusst.
- Sie arbeiten dabei mit den Schulen der Berufsbildung und den Organisationen der Arbeitswelt zusammen, unter der Annahme, dass sie ein gemeinsames Interesse an der beruflichen Nachqualifizierung verbindet.
- Die Zusammenarbeit berücksichtigt gleichzeitig, dass die involvierten Akteure ihre eigenen Interessen nicht aus den Augen verlieren und sich allenfalls sogar aus divergierenden Motiven für die Berufsbildung für Erwachsene engagieren – was Kompromisse nötig macht.
- Kompromisse sind aus Sicht der Behörden möglich, solange nicht übergeordnete Ziele der Berufsbildungspolitik tangiert werden, etwa die Sicherung geltender Anforderungen an Lernende, die nicht durch allzu flexible Formen der Kompetenzevaluation unterminiert werden sollen.
- Die Kooperation im Bereich der Berufsbildung für Erwachsene wird nicht um jeden Preis eingefordert, weder von den Verbänden noch von den Schulen. Ein Opting-out steht ihnen offen, was den Druck erhöht, Lösungen zu finden, welche die Interessen aller Beteiligten berücksichtigen.

Mit dieser Darstellung kooperativen Verwaltungshandelns sei nicht gesagt, dass im Bereich der Berufsbildung für Erwachsene das Ziel schon erreicht sei. Zweifellos wird der Bedarf nach erwachsenengerechten Zugängen zu Abschlüssen der Berufsbildung weiter zunehmen – und dafür wird es noch grössere Anstrengungen brauchen, insbesondere auf der Ebene der Kantone. Dieser Beitrag macht jedoch deutlich, dass entsprechende Angebote nicht top-down, sondern in starker Zusammenarbeit nicht nur mit den Organisationen der Arbeitswelt, sondern auch mit den zuständigen Schulen entwickelt werden müssen.

M A R K U S M A U R E R ist Professor für Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Kontakt: markus.maurer@phzh.ch.

## Literatur

- Alke, M. (2021):** Stichwort Kooperieren. weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 28 (3), 12-13.
- Alke, M. (2022):** Kooperation als Koordinationsform im Spannungsfeld pluraler Handlungs- und Beziehungslogiken. Zum Analysepotenzial der Soziologie der Konventionen für die erziehungswissenschaftliche Organisations- und Steuerungsforschung. In: M. Alke & T. C. Feld (Eds.), Steuerung von Bildungseinrichtungen: Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung (pp. 251-278). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- BBT. (2007):** Validierung von Bildungsleistungen: Nationaler Leitfaden. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- BBT. (2010a):** Checkliste für die Eingangsportale (Beratungsstellen). Qualitätsentwicklung und -sicherung für die Verfahren zur Validierung von Bildungsleistungen (Zusatzdokument zu «Validierung von Bildungsleistungen: Leitfaden für die berufliche Grundbildung»). Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- BBT. (2010b):** Hinweise zur Anerkennung von kantonalen Validierungsverfahren im Bereich berufliche Grundbildung (Zusatzdokument zu «Validierung von Bildungsleistungen: Leitfaden für die berufliche Grundbildung»). Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Benz, A. (1994):** Kooperative Verwaltung: Funktionen, Voraussetzungen und Folgen. Baden-Baden: Nomos. Bonoli, G., & Emmenegger, P. (Eds.). (2022). Collective Skill Formation in the Knowledge Economy. Oxford: Oxford University Press.
- Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2012):** Introduction: The comparative political economy of collective skill formation. In: M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Eds.), The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation (pp. 3-40). Oxford: Oxford University Press.
- Dose, N. (2009):** Kooperative Verwaltung – Ausdruck einer demokratisierten öffentlichen Verwaltung? In: E. Czerwick, W. H. Lorig & E. Treutner (Eds.), Die öffentliche Verwaltung in der Demokratie der Bundesrepublik Deutschland (pp. 177-195). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kehl, F., Wigger, F., & Wolf, J.-P. (2013):** Evaluation Validierungsverfahren Kanton Zürich (pp. 62). Zürich: KEK.
- Maurer, M. (2019):** The challenges of expanding recognition of prior learning (RPL) in a collectively organised skill formation system: The case of Switzerland. Journal of Education and Work, 32 (8), 665-677. <https://doi.org/10.1080/1363908.2019.1694141>
- Maurer, M. (2022):** Governing policy expansion in a collective skill formation system: The case of vocational education and training for adults in Switzerland. Journal of Lifelong Education, 41 (2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2037770>
- Maurer, M., & Schneebeli, R. (2018):** Eingangsportal «Berufsabschluss für Erwachsene» des Bildungsraums Nordwestschweiz: Studie und Handlungsempfehlungen. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- Maurer, M., Wettstein, E., & Neuhaus, H. (2016):** Berufsabschluss für Erwachsene in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Blick nach vorn. Bern: hep.
- Morand-Aymon, B. (2004):** Les effets de la reconnaissance et de la validation des acquis, de la formation et de la qualification sur les publics «non qualifiés». Rapport d'enquête; Synthèse. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Rindfleisch, A. (2000):** Organizational Trust and Interfirm Cooperation: An Examination of Horizontal Versus Vertical Alliances. Marketing Letters, 11 (1), 81-95. <https://doi.org/10.1023/A:1008107011529>
- SBBK. (2018):** Finanzierung Berufsabschluss für Erwachsene (Empfehlung verabschiedet vom SBBK Vorstand am 24. Januar 2018/von der SBBK-Plenarversammlung am 20. Februar 2018). Bern: Schweizerische Berufsbildungämter-Konferenz.
- SBFI. (2014):** Spitzentreffen der Berufsbildung 2014: Gemeinsame Erklärung der Verbundpartner. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- SBFI. (2018):** Leitfaden Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- Schmid, M. (2019):** Validierung am Scheideweg? – Eine Einschätzung. SGAB Newsletter. Online: <https://transfer.net/validierung-am-scheideweg-eine-einschaetzung/> [30.06.2023].
- Schweizer Parlament. (1993):** Aus-, Fort- und Weiterbildung im Baukastensystem (93.3340 - Motion eingereicht im Nationalrat von Judith Stamm). Online: [https://www.parlament.ch/afs/data/d/gesch/1993/d\\_gesch\\_19933340.htm](https://www.parlament.ch/afs/data/d/gesch/1993/d_gesch_19933340.htm) [30.06.2022]. Bern: Schweizer Parlament.
- Yang, L., Zhang, Q., & Ji, J. (2017):** Pricing and carbon emission reduction decisions in supply chains with vertical and horizontal cooperation. International Journal of Production Economics, 191, 286-297.
- Zimmer, A., & Speth, R. (2015):** Von der Hierarchie zum Markt. In: R. Speth & A. Zimmer (Eds.), Lobby Work: Interessenvertretung als Politikgestaltung (pp. 31-52). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

# Partnerschaft zwischen Forschung und Praxis zur Förderung der digitalen Bildung

FRÉDÉRIQUE CHESSEL-LAZZAROTTO,  
SUNNY AVRY, EMILIE-CHARLOTTE MONNIER,  
JESSICA DEHLER ZUFFEREY

Das digitale Bildungsprojekt des Kantons Waadt (2018–2022), in dem es um die Ausbildung von Lehrkräften für den neuen digitalen Lehrplan der Westschweiz geht, macht deutlich, wie wichtig eine Partnerschaft zwischen Forschung und Praxis ist. Dieser Artikel beschreibt einerseits, wie Personen aus der Forschung und der Praxis in diesem gross angelegten Projekt zusammenarbeiteten, um ein sogenanntes Kaskadenmodell für die Weiterbildung zu etablieren. Andererseits wird aufgezeigt, wie dieses Modell, vor allem durch eine gründliche Evaluierung im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung, für einen stetigen Austausch und Wissenstransfer zwischen den Lehrkräften und den ausbildenden Lehrpersonen (Teacher Training Teachers, TTT) sorgte.

Wenn wir nach Beispielen für Kooperationen im Bildungsbereich suchen, stossen wir rasch auf Projekte, in denen Bildungseinrichtungen mit öffentlichen Stellen oder Unternehmen, eventuell sogar mit EdTech-Startups, zusammenarbeiten. Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen und Akteuren aus der Forschung sind dagegen seltener. In diesem Artikel zeigen wir, dass die Forschung bei der Umsetzung neuer Bildungsmassnahmen von Nutzen sein kann, und schlagen den Akteuren der beruflichen Weiterbildung vor, Forschende als potenzielle Kooperationspartnerinnen und -partner zu betrachten. Denn die Forschenden können bei der Gestaltung, Begleitung und Dokumentation ihrer Bildungsprojekte Unterstützung bieten.

SVEB (Hrsg.): Education Permanente EP 2023-2, Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, [www.ep-web.ch](http://www.ep-web.ch)



Dieser Ansatz erweist sich gerade im Zusammenhang mit der digitalen Transformation und ihren Auswirkungen auf die Bildung als besonders interessant. Daher stellen wir diesen anhand des Reformprojekts «EduNum» («Digitale Bildung») vor, bei dem auch das LEARN-Center der Eidgenössischen Technischen Hochschule Lausanne EPFL von August 2018 bis Dezember 2022 beteiligt war. Mit diesem Projekt waren zahlreiche Herausforderungen verbunden, wie etwa die Erstellung von Kompetenzrahmen, die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die auf die einzelnen Schulstufen abgestimmt sind, und die Notwendigkeit, die verschiedenen Zielgruppen von der Zweckmässigkeit der Einführung der Inhalte bereits im Vorschulalter zu überzeugen. Schliesslich mobilisiert diese Reform im Kanton mehr als 10 000 Lehrkräfte und etwa 300 Ansprechpersonen, die die Klassen begleiten, sowie ein Team aus etwa 30 Lehrkräften, die als Ausbilderinnen und Ausbilder («Teacher Training Teachers») die Weiterbildungen durchführten.

## **Partnerschaftliches Konzept für die Kooperation von Forschung und Praxis im EduNum-Projekt**

### *Hintergrund von EduNum*

Sämtliche Akteure des Bildungssystems, von der Grundschule bis zur Weiterbildung, sind mit der Digitalisierung konfrontiert. Es gibt viele neue Projekte und Reformen in allen Kantonen und auf allen Ebenen. In diesem Zusammenhang hat das Departement für Bildung des Kantons Waadt 2017 sein Reformprojekt EduNum gestartet, bei dem drei Hochschulen – die Pädagogische Hochschule des Kantons Waadt (HEP Vaud), die Universität Lausanne (UNIL) und die Eidgenössische Technische Hochschule Lausanne EPFL – zusammenarbeiten, um sich des Themas in all seiner Komplexität (technologische, pädagogische, didaktische, soziologische Aspekte usw.) anzunehmen. Das erstellte Lehrmaterial und die Weiterbildung der Lehrenden zielen darauf ab, die Schülerinnen und Schüler, die digitalen Bürgerinnen und Bürger

von morgen, in den drei Säulen der digitalen Bildung (Computerwissenschaft, Nutzung und Medien) zu qualifizieren.

Mit EduNum wurde ein pilotbasierter Ansatz verfolgt. Konkret erfolgte, ausgehend vom Stand der Forschung, an zwölf Piloten Schulen eine iterative Formalisierung (El-Hamamsy et al., 2021), bevor die Reform, begleitet von empirischer Forschung, auf kantonaler Ebene auf die übrigen 71 Schulen ausgedehnt wurde. In Zusammenarbeit mit den anderen Partnern leitete das LEARN-Center der EPFL einen Teil des Projekts, der Folgendes umfasste: (1) Entwicklung von Lehrmaterialien, Konzeption und Durchführung der Weiterbildungen für Lehrende; (2) Messung der Qualität und Wirksamkeit dieser Weiterbildungen, um das System vor der Einführung in anderen Schulen anzupassen und somit die Ausweitung der berufsbegleitenden Weiterbildung zu ermöglichen. Möglich wurde diese Herangehensweise durch eine Partnerschaft zwischen Forschung und Praxis, die die Einbeziehung von Personen aus der Praxis erlaubt – ein gut dokumentierter Erfolgsfaktor bei Reformprojekten im Bereich der digitalen Bildung.

Von den ersten Projektaktivitäten an erwies sich die Notwendigkeit einer Kooperation mit der Wissenschaft in verschiedenen Bereichen des Projekts als unerlässlich. Im Rahmen der Pilotphase war es nämlich notwendig, mit Expertinnen und Experten für digitale Bildung zusammenzuarbeiten, um relevante, mit den bekannten Kompetenzrahmen übereinstimmende Bildungsinhalte zu erstellen, Beispiele für Stärken und Schwächen der durchgeföhrten Weiterbildungen zu sammeln, aber auch zu überlegen, wie diese Weiterbildungen grossflächig an die Lehrkräfte weitergegeben werden können. Zur Koordinierung der Pilotmaßnahmen zwischen den Akteuren der Partnerschaft aus Forschung und Praxis wurden verschiedene Arbeitsgruppen gebildet.

#### *Gemeinsamer Aufbau einer Forschung-Praxis-Partnerschaft*

Eine Partnerschaft zwischen Forschung und Praxis hilft, Inkonsistenzen und Unzulänglichkeiten einer Reform während der Umsetzung zu vermeiden (Coburn und Penuel, 2016). Sie zeichnet sich durch die kontinuierliche Kolaboration zwischen der Welt der Wissenschaft und jener der Bildung aus, die auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet ist. Im EduNum-Projekt war dieses gemeinsame Ziel die Integration der digitalen Bildung in allen Schulstufen. Die Vielfalt der beteiligten Akteure spiegelt die typische Komplexität eines Digitalisierungsprojekts: Ausbildende, das Redaktionsteam der Lehrmittel, die Lehrkräfte der Piloten Schulen (Teilnehmende der EduNum-Weiterbildung) und ihre Schulleitungen, die «Ansprechpersonen» (eigens freigestellte Lehrkräfte, die ihre Kolleginnen und Kollegen bei der Umsetzung der digitalen Bildung in ihren Schulen unterstützten) und schliesslich die Schülerinnen und Schüler. In diesem komplexen Ökosystem arbeiten Personen aus Wissenschaft und Forschung mit den genannten Akteuren zusammen, damit die

aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse in die verschiedenen Bereiche des Projekts einfließen können.

Zur Umsetzung dieser Partnerschaft hat sich das Forschungsteam des LEARN-Centers auf verschiedene Themenbereiche konzentriert, z.B. die Weiterbildungen und deren Begleitung bzw. Nachbearbeitung, die Untersuchung der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das neue Fach, die Rolle und die sich verändernde Rolle der Ansprechpersonen und Schulleitungen sowie die empirischen Tests der umgesetzten Massnahmen. Die Einführung eines sogenannten Kaskadenmodells, auf das im zweiten Teil dieses Artikels eingegangen wird, veranschaulicht diesen Prozess. Der Prozess ermöglichte es den Forscherinnen und Forschern, die Relevanz des Modells zu erhöhen, indem sie sich sowohl auf die wissenschaftliche Literatur als auch auf eine grundlegende Evaluierung der Weiterbildung stützten.

Die Forscherinnen und Forscher profitierten von zeitlichen und logistischen Bedingungen, die es ihnen trotz einiger Einschränkungen ermöglichten, das im Rahmen des EduNum-Projekts erprobte Modell der Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis zu systematisieren. In der Folge nun die wichtigsten Kerninformationen zu diesem Modell:

- Weiterbildungsagenda: Innerhalb von vier Jahren wurden rund 800 Weiterbildungstage für verschiedene Zielgruppen (Schulleitungen, Ansprechpersonen, Lehrpersonen inner- und ausserhalb der Pilotphase, Ausbildende) durchgeführt und vom Forschungsteam evaluiert. Dies bot einen soliden zeitlichen Rahmen, aber auch die Möglichkeit, die Forschungsfragen im Laufe der verschiedenen Versuche anzupassen, zu präzisieren und neu zu bewerten.
- Durchmisches Team: Das LEARN-Center ist einzigartig, da es in einer Einrichtung Fachleute aus der Praxis mit Forschenden zusammenbrachte, die von der Nähe des Feldzugangs und dem erleichterten Zugang zur Zielgruppe profitierten.
- Ergebnisse, die kommuniziert werden sollten: Die Pilotphase zielte darauf ab, Empfehlungen an die verschiedenen Instanzen des Projekts weiterzuleiten. Dank der systematischen Messungen nach jeder Weiterbildungseinheit wurden zahlreiche Daten gesammelt, analysiert und in Form von nicht vollständigen Jahresberichten übermittelt<sup>1</sup>. Diese Empfehlungen ermöglichen es, das Pilotprojekt zu adaptieren, aber auch Herausforderungen und Hindernisse für das Rollout zu identifizieren und zu antizipieren und so den Einsatz der auf Departementsebene investierten Ressourcen zu optimieren.
- Skalierungsbedarf: Die Grösse des Projekts (von 350 Lehrkräften zu Beginn des Schuljahres 2018 erfolgte mit der ersten Erweiterungsphase ein Anstieg auf 1600 Lehrkräfte zu Beginn des Schuljahres 2021) erforderte

<sup>1</sup> <https://www.epfl.ch/education/educational-initiatives/fr/center-learn/education-numerique-le-projet-edunum/> (abgerufen am 21.09.2023)

sehr schnell ein Scale-up bei der Datenerhebung. Auf Grundlage des Datenmanagements entwickelten die Forscherinnen und Forscher Tools, die das Sammeln, aber auch die Visualisierung der Ergebnisse erleichtern sollten. Diese führten dann zur Erstellung einer eigenen Webplattform: *The Digital Training Companion*<sup>2</sup>.

## Umsetzung der Partnerschaft zwischen Forschung und Praxis mithilfe des Kaskadenmodells

Die Ausweitung der Weiterbildungen nach der Pilotphase mit der Aufnahme von 71 zusätzlichen Bildungseinrichtungen erforderte eine entsprechende Strukturierung der Weiterbildungen, die eine Skalierung ermöglichte. Denn für die Ausbilderinnen und Ausbilder der Pilotphase war es nicht mehr möglich, eine so grosse Anzahl von Lehrenden weiterzubilden. Auf der Grundlage früherer Felderfahrungen schlugen die ursprünglich an der Pilotphase beteiligten Ausbildenden die Einführung eines Modells vor, das darauf abzielt, die Lehrkräfte voll und ganz an ihrer Reform teilhaben zu lassen, indem sie selber zu «Teacher Training Teachers» (TTT), also zu Ausbildenden werden, die andere Lehrpersonen ausbilden. Gestützt auf die wissenschaftliche Literatur (El-Hamamsy et al., 2023) wurde bereits am Ende des ersten Jahres ein sogenanntes Kaskadenmodell in Zusammenarbeit mit dem Forschungsteam entworfen und während der Umsetzung untersucht<sup>3</sup> (Monnier et al., 2023).

Für die bisherigen Ausbildenden sowie die ursprünglichen konzeptuellen Projektleiterinnen und -leiter ging es darum, ihre Erfahrungen, Entscheidungen und Beschlüsse sowie ihre Ressourcen zu teilen und an die TTT weiterzugeben bzw. diese während der Ausbildungsphasen vor Ort zu unterstützen. Diese Methode hat den Vorteil, dass eine gross angelegte Weiterbildung (etwa 6000 Lehrende sollen letztendlich an der Weiterbildung teilnehmen) innerhalb eines angemessenen Zeitraums gewährleistet ist. Außerdem haben die TTT

durch ihre Verankerung im Unterricht die Möglichkeit, die Weiterbildung möglichst nah an der Realität des Klassenzimmers durchzuführen. Denn in der Regel erproben die Lehrpersonen die Grundsätze der Reform bereits mit ihren Schülerinnen und Schülern, aber erst im Zuge der Weiterbildung geben sie sie an ihre Kolleginnen und Kollegen weiter. Wie die Forschenden anschliessend aufzeigten konnten, hat diese Doppelrolle viele Vorteile, kann aber auch Anlass zu Schwierigkeiten und Zweifeln geben (Monnier et al., 2023).

2 <https://www.epfl.ch/education/educational-initiatives/fr/center-learn/education-numerique-le-projet-edunum/la-recherche/modele-devaluation-edunum/le-digital-training-companion/>

3 <https://www.epfl.ch/education/educational-initiatives/fr/un-modele-en-cascade/> (abgerufen am 21.09.2023)

*Von der Pilotphase zum Rollout: Weitergabe der Weiterbildungen*  
Lehrpersonen wurden aufgerufen, sich als TTT zu bewerben. Für den ersten Zyklus wurden aus den 70 eingegange-

nen Bewerbungen 16 Personen ausgewählt, die für sechs Zeiträume (einen Tag pro Woche) freigestellt wurden. Ursprünglich sah ihre Weiterbildung 23 Tage an der EPFL mit dem Team der bisherigen Ausbildenden und 15 Tage vor Ort im Zuge der Weiterbildungstage mit ihren Kolleginnen und Kollegen vor.

Die Durchführung dieser Weiterbildungen war aus mehreren Gründen relativ komplex:

- Die Weiterbildungen setzen die Beherrschung digitaler Werkzeuge voraus und erfordern das Demonstrieren, aber auch das Lösen technischer Probleme.
- Die vermittelten Informatik-Konzepte sind neu, weshalb kein Wissen vorausgesetzt werden kann.
- Digitale Bildung stösst häufig auf Vorbehalte oder gar Ablehnung; es wird argumentiert, dass man möglichst auf den Computer und die Arbeit am Bildschirm verzichten möchte, und auch die Arbeitsüberlastung, überfüllte Lehrpläne und das Argument, dass Bildung und Erziehung verschwimmen, insbesondere bei Themen, die eng mit Gewohnheiten in der Familie zu tun haben, werden aufgeführt.
- Die verpflichtende Teilnahme der Lehrpersonen an Weiterbildungen kann ein Klima latenter Ablehnung schaffen.

Aufgrund der COVID-Krise wurde das ursprüngliche Programm geändert und die Anzahl der Einheiten in den Bildungsseinrichtungen reduziert; für die Aneignung der Inhalte brachte das eine willkommene Zeitsparnis. Im darauffolgenden Jahr gab es überwiegend Praxistage vor Ort. Die bisherigen Ausbildenden behielten inhaltsbezogene und kompetenzvertiefende Weiterbildungszeiten bei. Schliesslich führten sie parallel zu den Weiterbildungstagen eine regelmässige individuelle und kollektive Nachbetreuung ein.

#### *Monitoring: Unverzichtbar für den Transitionsprozess*

Um die Wirksamkeit der von den TTT durchgeführten Weiterbildungen zu gewährleisten, war es von entscheidender Bedeutung, Daten zu erheben, die über die Zufriedenheit mit der Weiterbildung hinausgehen. Denn die Zufriedenheit nach einer Weiterbildung sagt in der Regel nichts über die tatsächliche Anwendung der Inhalte in der Praxis aus. Es hat sich gezeigt, dass 100% Zufriedenheit im Durchschnitt zu 30% konkreter Umsetzung der Lerninhalte führt (interner Bericht, EPFL). Inwieweit die Zufriedenheit der Lehrpersonen tatsächlich zu einer Verhaltensänderung in der Klasse führt, hängt aber auch von anderen Faktoren ab, etwa von organisatorischen Voraussetzungen (z.B. geeignetes Material, ausreichend Zeit zum Testen der Ressourcen, Unterstützung durch Ansprechpersonen in der Schule) (Avry et al., 2023). Die blosse Zufriedenheit mit der Weiterbildung war also kein aus-

reichender Indikator dafür, dass die TTT über alle Informationen verfügten, die sie zur Verbesserung ihrer Weiterbildungen benötigten.

Die Forscherinnen und Forscher schlugen daraufhin die Anpassung und Verwendung des Modells von Guskey vor (Guskey, 2016). Dieses Modell mit mehreren Bewertungsebenen<sup>4</sup> ermöglicht es, die Auswirkungen der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften im Bereich der digitalen Bildung zu dokumentieren, indem folgende Aspekte miteinander verknüpft werden:

- die Eigenschaften der Lehrpersonen, die eine Weiterbildung erhalten (Motivation, Einstellungen und Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Technologie)
- die Merkmale der Weiterbildung durch die TTT (Umfeld und pädagogischer Ansatz, Leistung des Weiterbildungsteams)
- die unmittelbaren Reaktionen der Lehrpersonen (Interesse an den vorgeschlagenen Ressourcen, wahrgenommene Nützlichkeit, Benutzerfreundlichkeit, Absicht, die Ressourcen zu nutzen)
- die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten
- die organisatorischen Voraussetzungen, die den Einsatz der in der Weiterbildung vorgeschlagenen Ressourcen vor Ort ermöglichen (Mittel und Ausstattung, Zeitbudget, Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzte)
- Verhaltensänderungen (Übernahme von Inhalten und Transfer der vermittelten digitalen Kompetenzen)
- die Bedingungen für eine langfristige Anwendung (wahrgenommene Wirksamkeit und Übereinstimmung mit bekannten Praktiken, Zeit zwischen Weiterbildung und Umsetzung)
- die Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler (Alter, Klassenstufe, Technologienutzung, Stereotype, Spezialisierung)
- die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler (Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen).

Dieses Bewertungsmodell wurde in der ersten Rolloutphase von März 2021 bis Dezember 2022 durch die Entwicklung von computergestützten und statistischen Tools zur Datenerhebung und -visualisierung, die eine Skalierung ermöglichen, systematisch eingeführt. Obwohl die schülerbezogenen Messungen im Rahmen des EduNum-Projekts nicht durchgeführt werden konnten, haben die anderen Indikatoren den TTT geholfen, die Stärken und Schwächen ihrer Weiterbildungen besser zu verstehen und sich dementsprechend anzupassen. Die erzielten Ergebnisse haben unter anderem Folgendes bewirkt:

- die Legitimation ihrer Rolle als Ausbildende, die durch die Resultate greifbar wurde. Tatsächlich erzielten die TTT höhere Punktzahlen als die bisherigen Ausbildenden, die kein Monitoring ihrer Ausbildung erhalten hatten.

<sup>4</sup> [https://go.epfl.ch/evaluation\\_model\\_Edu-Num](https://go.epfl.ch/evaluation_model_Edu-Num) (abgerufen am 21.09.2023)

- die Anpassung des Contents an die tatsächlichen, in den Umfragen genannten Bedürfnisse; gegebenenfalls die Forderung nach organisatorischen Verbesserungen. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass nur 24 % der Lehrkräfte angaben, genügend Zeit zum Testen der Ressourcen vor der Anwendung mit ihren Schülerinnen und Schülern gehabt zu haben (interner Bericht, EPFL).

Anhand der Ergebnisse konnten den Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern schliesslich die relevanten Erkenntnisse kommuniziert werden: um die Änderungen und die Berücksichtigung des Feedbacks von einer Einheit zur nächsten aufzuzeigen und um die Einführung neuer Inhalte zu unterstützen. Die Evaluationskultur hat jedoch auch ihre Tücken, auf die wir vorrangig reagieren mussten: Denn wenn die Ergebnisse nur wenige Minuten nach dem Ende eines langen Weiterbildungstages gelesen werden, kann es grosse emotionale Überraschungen mit sich bringen, wenn die Ergebnisse nicht mit dem allgemeinen Empfinden übereinstimmen oder wenn negative Kommentare das Erfolgserlebnis der Ausbildenden schmälern. Die Begleitung durch das Forschungsteam an allen Tagen, dessen Erreichbarkeit und Reaktionsfähigkeit wurden weitgehend geschätzt. Dies zeigt umso mehr die Notwendigkeit der offenen Zusammenarbeit und Nähe zwischen Forschung und Praxis.

#### *Interaktion Forschung-Praxis für ein erfolgreiches Projekt*

Während der verschiedenen Phasen in den zwei Jahren, in denen Wissen und Know-how weitergegeben wurden, gab es zahlreiche Interaktionen, und die Rolle der bisherigen Ausbildenden war entscheidend. Neben den quantitativen Aspekten haben die Forscherinnen und Forscher auch qualitative Daten gesammelt, aus denen sich ergibt, welche Punkte für eine erfolgreiche Entwicklung von Ausbildenden zu TTT wesentlich sind:

- optimale Weitergabe der Ressourcen in wöchentlichen Weiterbildungs-einheiten, Anpassungen und Überarbeitungen je nach festgestelltem Bedarf
- Beobachtung, persönliche Gespräche und Begleitung der Rollout-Einhei-ten durch die Ausbildenden
- im ersten Jahr: Führung eines Logbuchs durch die TTT, um ihre Eindrücke, Motivationen, Bedürfnisse und Erfahrungen festzuhalten
- Planung von Austausch- und Auswertungszeiten, damit die TTT ihre Analysefähigkeiten entwickeln und mögliche Alternativen erwägen können
- Festlegung des Rahmens für notwendige Anpassungen in den Weiter-bildungen entsprechend dem Publikum und den verschiedenen Pla-nungsphasen.

Anhand von Gruppeninterviews, die von den Forscherinnen und Forschern organisiert wurden und mithilfe der Logbücher konnten die neuen TTT auch

ihre Wahrnehmung der Vorteile und Belastungen, die mit dieser neuen beruflichen Herausforderung verbunden sind, zum Ausdruck bringen. Dieser Austausch hat dazu beigetragen, dass die vorhandene Literatur zu den verschiedenen Punkten, die bei der Einführung eines Kaskadenmodells zu beachten sind, ergänzt werden konnte. Die Interviews machen deutlich, dass die Planung eine entscheidende Rolle spielt und sowohl inhaltliche als auch logistische Aspekte umfassen muss. In einem so innovativen und aufstrebenden Bereich müssen die Inhalte schnell anpassbar sein, um der Realität vor Ort zu entsprechen, und gleichzeitig müssen sie mit den für das Projekt entwickelten Kompetenzrahmen konform sein. Was die Logistik betrifft, so muss der Bedarf an technischem Material für Gruppen von überschaubarer Grösse abgedeckt werden. Ausserdem müssen die TTT genügend Zeit haben, um das Material und die Inhalte zu testen und zu verinnerlichen. Für den Einsatz als TTT sollten im Vorfeld Personen ausgewählt werden, die sich für das Projekt engagieren, sich schnell anpassen können und über Erfahrung in der Praxis verfügen. Die Weiterbildung, die die TTT erhalten, sollte darauf abzielen, dass sie sowohl fachlich als auch pädagogisch kompetent agieren, ihre Weiterbildung selbstständig organisieren können und durch Feedback bzw. Hospitationen in ständigem Kontakt mit ihren Ausbilderinnen und Ausbildern stehen (Monnier et al., 2023).

## Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die im Zuge des EduNum-Projekts etablierte partnerschaftliche Zusammenarbeit sowohl von den Akteuren aus der Forschung als auch von jenen aus der Praxis als vorteilhaft empfunden wurde. Konkret berichten die Forscherinnen und Forscher, dass sie durch die Kooperation die Wirksamkeit der getesteten Methode anhand von quantitativem und qualitativem Feedback besser verstehen konnten. Auf Seite der Lehrpersonen haben einige ihren Blick auf die Forschung geändert, sich an der direkten Weitergabe der Ergebnisse beteiligt oder sich sogar freiwillig für weitere partnerschaftliche Forschungs-/Praxis-Projekte gemeldet (El-Hamamsy et al., 2022). Die Zusammenarbeit war intensiv, mit häufigem und regelmässigem Austausch, der notwendig ist, damit eine solche Partnerschaft zwischen Forschung und Praxis für die Beteiligten einen Mehrwert erbringen kann. Durch den Einbezug der bisherigen Ausbildenden in die Nachbereitung und Analyse der Ergebnisse gewinnt diese Methode zusätzlich an Wert. Mehrere Faktoren waren ausschlaggebend und bilden die Grundlage für weitere gemeinsame Weiterbildungsprojekte zwischen Forschung und Praxis.

- Gegenseitiges Interesse und Kenntnis der Forschungsgegenstände und der praktischen Arbeit: Die Forschenden konnten aus nächster Nähe an

den Weiterbildungen teilnehmen, um reale Weiterbildungseinheiten vor Ort zu erleben und die Bedürfnisse und Rückmeldungen der Teilnehmen den besser mitzubekommen und zu visualisieren.

- Rollen und Verantwortlichkeiten sind definiert, komplementär und aus gewogen: Zu Beginn des Projekts und in regelmässigen Abständen ver einbaren die Beteiligten Aufgaben und Zuständigkeiten, wobei darauf geachtet wird, dass die Kompetenzen und Erfahrungen jedes und jeder Einzelnen berücksichtigt werden, dass sie einander sinnvoll ergänzen und dass die Akteure aus Forschung und Praxis in gleichem Masse aktiv sind.
- Die Beteiligten bauen eine Beziehung auf, die auf Vertrauen und gegen seitigem Verständnis beruht. Zu Beginn einer Partnerschaft zwischen Forschung und Praxis kann es schwierig sein, einander zu verstehen, ins besondere wenn die Begriffe, die in der Praxis und im Forschungskontext verwendet werden, nicht übereinstimmen. Die an einer solchen Partner schaft beteiligten Personen müssen über die Zeit und die Voraussetzun gen verfügen, um eine gemeinsame Sprache zu entwickeln. Während des gesamten Projekts, aber vor allem zu Beginn, muss das gegenseitige Vertrauen aufgebaut wer-den. Um einen regelmässigen Austausch zu ermöglichen, müssen die Modalitäten der Zusammenarbeit festgelegt werden.
- Mit dem *Digital Training Companion*<sup>5</sup> steht ein benutzer freundliches und verständliches Tool für die Datener hebung und -analyse zur Verfügung. Damit können die Bildungseinrichtungen effektive Bewertungsmethoden einsetzen, Bereiche mit Verbesserungsbedarf rasch iden tifizieren und die Weiterbildungen entsprechend anpas sen. Auf diese Weise wird die Lernerfahrung optimiert und die Ausbildenden bekommen die Möglichkeit, die Wirkung ihrer Weiterbildungsinhalte zu maximieren, was den Weg zu einer effektiveren und fundierteren Bewertung der beruflichen Entwicklung ebnet.
- Die Forschungsaktivitäten sind zweckmässig und ziel gerichtet und die Ergebnisse finden Berücksichtigung: In einer Partnerschaft zwischen Forschung und Praxis betreiben die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaft ler Forschungsaktivitäten, die in erster Linie auf kon krete Fragen oder Probleme von Personen aus der Praxis ausgerichtet sind. Die Ergebnisse der angewandten For schung dienen zur Orientierung für Massnahmen und Entscheidungen in der Praxis.

<sup>5</sup> Die Plattform *Digital Training Companion*, die sich derzeit in der Entwicklung befindet, vereint und verbessert diese Werkzeuge und soll auch Bildungsein richungen ohne datenwissenschaft liches Fachwissen dabei unterstützen, eine gründliche Bewertung ihrer Weiterbildungen durchzuführen. Zu diesem Zweck integriert die Plattform Kompetenz rahmen (DigCompEdu, ESCO), die die Erstellung von zertifizierten Bewertungen erleichtern. Schliesslich bietet sie die Möglichkeit, die gesammelten Daten in Echtzeit zu visualisieren, sodass schnell erkennbar ist, wo die Stärken liegen und wo Anpassungen vorgenommen werden müssen.

Das EduNum-Projekt war für das LEARN-Center eine Gelegenheit, die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis effektiv umzusetzen. Die Ergebnisse, die für das Projekt verwertet werden konnten, und die Zustimmung der verschiedenen Beteiligten auf allen Ebenen verdeutlichen den Nutzen der Forschung-Praxis-Partnerschaft. Diese Begegnung zwischen Forschung und Weiterbildung ist sowohl für das Ansehen der Forschung und ihre Umsetzung in der Praxis förderlich als auch für einen erfolgreichen Wissenstransfer zugunsten der Aus- und Weiterbildung und der involvierten Zielgruppen.

FRÉDÉRIQUE CHESSEL-LAZZAROTTO, Koordinatorin, EPFL Center for Learning Sciences. Kontakt: frederique.chessel-lazzarotto@epfl.ch

SUNNY AVRY, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, EPFL Center for Learning Sciences. Kontakt: sunny.avry@epfl.ch

EMILIE-CHARLOTTE MONNIER, Wissenschaftliche Assistentin, EPFL Center for Learning Sciences. Kontakt: monnier.emilie@me.com

JESSICA DEHLER ZUFFEREY, Geschäftsleitung, EPFL Center for Learning Sciences. Kontakt: jessica.dehlerzufferey@epfl.ch

## Literatur

**Avry, S., Monnier, E.-C., El-Hamamsy, L., Caneva, C., & Dehler Zufferey, J. (2023):** Monitoring Teacher Training in Digital Education: A Revised Model. [Manuscript submitted for publication]. LEARN, EPFL.

**Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016):** Research Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher* 45, 1 (Jan. 2016), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750> Publisher: American Educational Research Association.

**El-Hamamsy, L., Chessel-Lazzarotto, F., Bruno, B., Roy, D., Cahlikova, T., Chevalier, M., Parriaux, G., Pellet, J.-P., Lanarès, J., Dehler Zufferey, J., Mondada, F. (2021):** A computer science and robotics integration model for primary school: evaluation of a large-scale in-service K-4 teacher-training program. *Education and Information Technologies*, 16, 2445–2475. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10355-5>.

**El-Hamamsy, L., Bruno, B., Kovacs, H., Chevalier, M., Dehler Zufferey, J., & Mondada, F. (2022):** A case for co-construction with teachers in curricular reform: Introducing computer science in primary school. In: *Proceedings of the 24th Australasian Computing Education Conference (ACE '22)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 56–65. <https://doi.org/10.1145/3511861.3511883>.

**El-Hamamsy, L., Monnier, E.-C., Avry, S., Chessel-Lazzarotto, F., Liégeois, G., Bruno, B., Dehler Zufferey, J., & Mondada, F. (2023):** An Adapted Cascade Model to Scale Primary School Digital Education Curricular Reforms and Teacher Professional Development Programs. *arXiv preprint arXiv:2306.02751*.

**Guskey, T. R. (2016):** Gauge impact with 5 levels of data. SMEC2016 Organising Committee, 6.

**Monnier, E.-C., Avry, S., El-Hamamsy, L., Pulfrey, C., Caneva, C., Mondada, F., & Dehler Zufferey, J. (2023):** From teacher to teacher-trainer: A qualitative study exploring factors contributing to a successful train-the-trainer digital education program, *Social Sciences & Humanities Open*, Volume 8, Issue 1. <https://doi.org/10.1016/j.ssho.2023.100518>.

# Kooperation für die berufliche Wiedereingliederung. Am Beispiel von Pôle Industrie

ANNIQUE BELLO-SECRETAN

Um im Zuge von Weiterbildungsmassnahmen Kompetenzen zu entwickeln, welche die berufliche Wiedereingliederung ermöglichen, braucht es das Zusammenwirken verschiedener Variablen. Dieser Artikel reflektiert das Potenzial von Kooperationen in diesem Bereich am Beispiel des Pôle Industrie, einem in der Westschweiz ansässigen Weiterbildungszentrum, das eng mit Unternehmen der Region kooperiert. Anhand von konkreten Beispielen werden die wichtigsten Aspekte besprochen. Es wird den Fragen nachgegangen, wo die Chancen und Grenzen solcher Kooperationen liegen und welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit eine Kooperation als erfolgreich bezeichnet werden kann.

## Entwicklung von Kompetenzen

Pôle Industrie ist ein gemeinnütziger Verein, der in der Vermittlung und Förderung von Kompetenzen mit dem Ziel der beruflichen Wiedereingliederung tätig ist. Der Verein hat seinen Sitz in Le Locle im Westschweizer Kanton Neuenburg (Neuchâtel). Pôle Industrie bietet Weiterbildungen in den Bereichen Uhrmacherei, Oberflächenveredelung (Polieren), Arbeiten im Reinraum<sup>1</sup> (mit kontrollierter Atmosphäre), Lieferung und nachhaltige Entwicklung an. Ziel ist, dass die Teilnehmenden auf möglichst effiziente Weise einen Arbeitsplatz finden oder ihre Kompetenzen innerhalb des Unternehmens festigen. Die Besonderheit von Pôle Industrie besteht nicht nur darin, dass mit den Auftraggebern Beziehungen aufgebaut und gepflegt werden, die auf Zusammenarbeit basieren, sondern auch in der vielfältigen Kooperation mit den Unternehmen der Region im Rahmen seiner Ausbildungsleistungen. In enger Zusammenarbeit mit seinen zahlreichen Partnern begleitet Pôle Industrie Einzelpersonen individuell anhand modularer, praktischer und theoretischer Ausbildungsaktivitäten, die so konzipiert sind, dass sie eine direkte Anwendung am Arbeitsplatz ermöglichen.

Je nach Auftraggeber kann das Zielpublikum dieser Weiterbildungen in vier Gruppen unterteilt werden, die Zugang haben zu verschiedenen Werkstätten:

1. Beziehende von Arbeitslosengeld: Berufswerkstätten «Uhrmacherei», «PoliTech» (Polieren) und «Reinraum» (Produktionsarbeit in Umgebung mit kontrollierter Atmosphäre);
2. Sozialhilfebeziehende: sozioprofessionelle Werkstätten «Nachhaltige Entwicklung» und «Schweizer Tafel»;
3. Beziehende einer Invalidenrente: Werkstätten «Reinraum» und sozioprofessionelle Werkstätten «Nachhaltige Entwicklung» und «Schweizer Tafel»;
4. Beschäftigte, die bereits in einem Unternehmen tätig sind, können nach Bedarf individuell ebenfalls kurze, gezielte Ausbildungen in verschiedenen Bereichen machen.

Aus der Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnern ergeben sich zwei zentrale Herausforderungen für Pôle Industrie. Auf der einen Seite haben die Teilnehmenden stark unterschiedliche Profile; dies erfordert pädagogische Überlegungen im Vorfeld einer Weiterbildung, da nicht nur die Lebensläufe unterschiedlich sind, sondern auch die persönlichen Erwartungen und Motivationen. Auf der anderen Seite variieren die spezifischen Ziele je nach Auftraggeber: Die Arbeitslosenversicherung möchte eine Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und die vermehrte Rückkehr in den

SVEB (Hrsg.): Education Permanente EP 2023-2, Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, www.ep-web.ch



<sup>1</sup> Bei einem Reinraum handelt es sich um einen geschlossenen Raum, in den mittels eines Filtersystems staub- und keimfreie Luft eingelassen wird. Man braucht diese Räume unter anderem in der Pharma- und der Lebensmittelindustrie oder bei der Herstellung von elektronischen Geräten.

Beruf; die Sozialhilfe strebt die Entwicklung von Querschnittskompetenzen (Soft Skills) an; die Invalidenversicherung erhofft sich die Abklärung der Beschäftigungsfähigkeit und die Unternehmen wünschen sich die Entwicklung von beruflichen Kompetenzen zur Sicherung des Arbeitsplatzes.

Die genannten Herausforderungen treten natürlich nicht unabhängig voneinander auf, sondern sind eng verflochten, denn im Rahmen einer Bildungsleistung sind mindestens drei Akteure involviert: der oder die Teilnehmende, der Weiterbildungsträger (Pôle Industrie) und der Auftraggeber (Arbeitslosenversicherung, Sozialhilfe, Invalidenversicherung). Da das Ziel die Rückkehr zur (oder das Sichern der) Beschäftigung ist, kommt ein vierter Akteur hinzu, nämlich die Unternehmen in der Region. Genau bei diesen Akteuren setzt die Kooperation im lokalen Umfeld und auf andragogischer Ebene strategisch an.

Der Artikel untersucht die genannten Herausforderungen anhand konkreter Beispiele und geht dabei insbesondere den Fragen nach, worin die Chancen und Grenzen einer solchen Zusammenarbeit liegen, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit eine Kooperation als erfolgreich bezeichnet werden kann, und wie die manchmal divergierenden Erwartungen der Akteure zusammengeführt werden können. Je nach Fallbeispiel werden in diesem Artikel technische, strukturelle oder individuelle Aspekte erläutert, wobei diese in der Praxis miteinander verbunden sind.

## **Zusammenarbeit mit Unternehmen der Region**

Der Arbeitsmarkt ist eng mit seinem geografischen Umfeld verbunden. Inmitten der grünen Landschaft des Juragebirges haben sich viele bekannte Uhrenhersteller sowie Zulieferfirmen und Subunternehmen niedergelassen. Wichtige Unternehmen, die für ihre Präzisionstechnik in den Bereichen Werkzeugmaschinen, medizinische Geräte oder auch Mikroelektronik bekannt sind, bilden das wirtschaftliche Gefüge des Kantons Neuenburg und seiner Umgebung. Ebenfalls im Zentrum dieser Region der Uhren- und Hochpräzisionsindustrie gelegen, versucht Pôle Industrie seine Teilnehmenden den Bedürfnissen dieser Unternehmen entsprechend auszubilden.

Im Rahmen von Berufswerkstätten, die für Arbeitslosengeld beziehende Personen angeboten werden, besteht das mit dem Auftraggeber vereinbarte Bildungsziel beispielsweise vor allem darin, dass die Teilnehmenden schnell wieder eine dauerhafte Beschäftigung finden. Um dieses Ziel bestmöglich zu erreichen, steht Pôle Industrie in ständigem Kontakt mit den Unternehmen und versucht so, deren tatsächliche Gegebenheiten kennenzulernen. Das Weiterbildungszentrum eruiert, welche spezifischen Fähigkeiten die Unternehmen benötigen, mit welchen Werkzeugen und Maschinen gearbeitet wird oder auch welche Umgangsformen erwartet werden. Im Zuge dieser Zusammenarbeit passt das Lehrteam seine Weiterbildungsmodule laufend an die Arbeitswelt an.

## Mit dem richtigen Equipment lernen

Eine Herausforderung bei der Konzipierung und Entwicklung von Angeboten ist insbesondere die Synchronität, d.h. die richtigen Werkzeuge zur richtigen Zeit zur Verfügung zu haben. Die technischen Entwicklungen schreiten schnell voran, und manchmal können die Lernwerkstätten nicht Schritt halten und die methodisch-didaktischen Anpassungen hinken hinterher. In diesem Zusammenhang ist es oft schwierig zu wissen, welche Neuerungen dauerhaft sind oder ob sie im Gegenteil schnell veralten.

Als Beispiel hat Pôle Industrie 2018 die aufkommende Bedeutung von «Mensch-Maschine-Kompetenzen» identifiziert. Daraufhin hat es beschlossen, in den Kauf einer digital gesteuerten Maschine für die Polierwerkstatt zu investieren. Leider erwies sich diese Entwicklung im Laufe der Zeit als ungeeignet. Entgegen der Vermutung blieb die Arbeit im Bereich des Polierens nämlich überwiegend manuell. Zwar wurde der anstrengende Teil der Arbeit, die Vorbereitung, an Maschinen übertragen, aber an Maschinen einer neuen Generation, die kleiner und leistungsfähiger waren als die, die für die Weiterbildung erworben wurden. Die Maschine eignet sich heute nicht als didaktisches Werkzeug für ein Weiterbildungsmodul, mithilfe dessen die Teilnehmenden rasch wieder einen Arbeitsplatz finden. Denn die in den Weiterbildungen erworbenen Kompetenzen müssen maximal mit den von den Unternehmen erwarteten Kompetenzen übereinstimmen.

Dieses Beispiel zeigt, wie wichtig eine gute Zusammenarbeit zwischen Weiterbildung und Arbeitswelt im Hinblick auf technische Anforderungen ist. Nach dieser Erfahrung in der Polierwerkstatt ging Pôle Industrie in der Reinraumwerkstatt anders vor. Aufgrund der Beobachtung der Unternehmenslandschaft in der Region wurde festgestellt, dass ein Unternehmen im medizinischen Bereich gerade dabei war, zu expandieren und eine Infrastruktur für eine Verpackungsaktivität für seine Produkte zu entwickeln. Diese neue Aktivität würde die Einstellung einer grossen Anzahl von Personen erfordern, die in einer Umgebung mit kontrollierter Atmosphäre arbeiten können. Nach Gesprächen mit diesem Unternehmen traf Pôle Industrie die Entscheidung, zu methodisch-didaktischen Zwecken eine automatisierte Abfüllanlage für die Werkstatt zu erwerben. Das heisst, sie haben sich zunächst die Zeit genommen, sich mit dem Unternehmen auszutauschen, bevor sie in eine neue Maschine investierten. Seither haben bereits einige der Teilnehmenden eine Anstellung gefunden in diesem oder anderen Unternehmen mit ähnlichen Maschinen. Wie dieses Beispiel zeigt, ermöglicht der Austausch mit den Unternehmen in der Region, die Ausbildungen bestmöglich an ihre Gegebenheiten anzupassen, sowohl inhaltlich mit dem richtigen Equipment als auch didaktisch.

## Anhand **realer Aufträge** lernen

In einem anderen Fall erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, ihre beruflichen Fähigkeiten mithilfe von Material zu entwickeln, das direkt von den Unternehmen zur Verfügung gestellt wird. Denn die Zusammenarbeit mit Unternehmen in der Region ermöglicht es, reale Aktivitäten in Form von Aufträgen in die Weiterbildungsprogramme aufzunehmen. Konkret ermöglichen diese Projekte den Teilnehmenden, das Gelernte in einer realen Situation und unter den Qualitäts- und Terminbedingungen, die von einem Unternehmen gefordert werden, anzuwenden. Die Polierwerkstatt bearbeitet zum Beispiel jede Woche eine kleine Menge an Teilen für eine Uhrenfirma. Aufgrund der vorgegebenen Lieferfrist – ein Aspekt, der in diesem Fall hinzukommt – müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich organisieren und lernen im Team zusammenzuarbeiten, damit das Endprodukt qualitativ hochwertig ist und fristgerecht geliefert wird. Es ist eine Gelegenheit, Fähigkeiten im Bereich der Sozialkompetenz zu entwickeln, die für die Beschäftigung wichtig sind. Nicht konforme Teile werden vom Unternehmen retourniert, was auch eine Bewertung der von den Teilnehmenden geleisteten Arbeit darstellt, wodurch sie die Möglichkeit haben, sich zu verbessern. Aufgrund dieser als positiv erachteten Kooperationen und im Bewusstsein des Engagements von Pôle Industrie für die Ausbildung bieten die Unternehmen regelmässig an, Material in Form von Arbeitsmöbeln, Maschinen oder auch Einzelteilen abzugeben. Diese Unterstützung wird sehr geschätzt und erleichtert diese Art des Lernens aus der Nähe zur Unternehmensrealität, was für die Organisation sehr wichtig ist.

## Berufsbegleitende Weiterbildung

Wie bereits erwähnt, ist es für Pôle Industrie unerlässlich, mit den Unternehmen der Region zusammenzuarbeiten, um zu gewährleisten, dass die Weiterbildungsangebote zweckmässig und effizient sind. Allerdings ist auch das Gegenteil möglich, und manchmal sind es die Unternehmen, die sich an das Zentrum wenden, um ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Mittel zur Verfügung zu stellen, mit denen sie ihre Kompetenzen entsprechend ihren Bedürfnissen weiterentwickeln können. So wurde die Zusammenarbeit von Pôle Industrie mit Unternehmen um eine weitere Dimension ergänzt, indem es diesen Kompetenzen im Bereich der Erwachsenenbildung zur Verfügung stellt.

Ein Beispiel: Ein Uhrenhersteller war nicht zufrieden damit, dass einer seiner Oberflächenveredler nur einseitig einsetzbar war, und wollte, dass er seine Fähigkeiten weiterentwickelt, indem er andere Arbeitsschritte, Techniken und die Arbeit mit anderen Materialien erlernt. Daraufhin wurde gemeinsam mit dem Ausbildungsleiter und dem Firmenchef sowie der pädagogischen

Leiterin und dem Ausbilder für Polierarbeiten von Pôle Industrie ein detailliertes, spezifisches Programm erarbeitet. Die Weiterbildung dauerte zwei Wochen, in denen der Teilnehmende viel Freude daran hatte, seine Fähigkeiten zu erweitern, um vielseitiger arbeiten zu können. Die Bewertungen des Lerntransfers (nach einer Woche und nach einem Monat) waren sehr positiv. Nicht nur die Firmenleitung war mit der neuen Polyvalenz ihres Mitarbeiters sehr zufrieden, sondern auch der Mitarbeiter war froh, dass sich dank seiner neuen Fähigkeiten seine Aufgaben nun abwechslungsreicher gestalteten.

In einer Zeit, in der die Einstellung von neuem Personal aufgrund des Fachkräftemangels schwierig ist, ist die Weiterbildung von bestehendem Personal eine sinnvolle Lösung für ein Unternehmen. Der Arbeitgeber entscheidet sich oft dagegen, eine Weiterbildung anzubieten, vor allem, weil sie langwierig sein kann und weil es schwierig ist, die Produktion aufrecht zu erhalten, wenn Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fehlen. Die Situation zeigt jedoch, dass eine gute Zusammenarbeit mit den Unternehmen den schnellen Aufbau von kurzen und gezielten Schulungen ermöglicht. In diesem Sinne hat sich Pôle Industrie Gedanken über seine Rolle als Bildungsanbieter gemacht und beschlossen, seine Tätigkeit im Bereich der beruflichen Weiterbildung zu erweitern, indem der Verein Weiterbildungen für Personen anbietet, die in den Unternehmen der Region beschäftigt sind. Dank der verschiedenen bestehenden Kooperationen ist Pôle Industrie ausreichend mit pädagogischen und materiellen Ressourcen ausgestattet, um eine breite Palette an Weiterbildungsangeboten zu bieten, die auf die Bedürfnisse der Unternehmen zugeschnitten sind.

### **Kooperation mit anderen Bildungsakteuren**

Im Frühjahr 2023 vermeldete der Arbeitgeberverband der Schweizer Uhrenindustrie (CPIH) einen Mangel an 4000 Fachkräften in der Branche. Daraufhin erklärte sich Pôle Industrie bereit, Unterstützung zu leisten, um den Arbeitskräftemangel zu beheben. Die von Pôle Industrie angebotenen Weiterbildungen führen jedoch zu keinem anerkannten Abschluss (wie ein EBA oder ein EFZ). Diese paradox erscheinende Situation hat deutlich gemacht, dass die Weiterbildungen je nach den Erwartungen der Arbeitgeber in einer bestimmten Branche zwar ein Mittel für Teilnehmende im beruflichen Übergang sind, um ihre Möglichkeiten zu erweitern, dass sie aber nicht immer ausreichen, um einen Arbeitsplatz zu finden – obwohl dies das Ziel von Pôle Industrie ist. Es wurde klar, dass es eine wichtige Aufgabe ist, den Teilnehmenden zu ermöglichen, sich eine solide Grundlage anzueignen, um bei der Arbeitssuche wieder Fuss zu fassen. Es muss für sie aber auch möglich sein, eine zertifizierte Ausbildung zu absolvieren, um ihre Position in ihrer beruflichen Laufbahn zu festigen. Denn Pôle Industrie versteht sich als

Sprungbrett zur Professionalisierung, zum lebenslangen Lernen und idealerweise zum Erwerb von Zertifikaten, die ein solides Berufsprofil und einen beständigen Arbeitsplatz in der Zukunft gewährleisten.

Ausgehend von dieser Erkenntnis setzte sich Pôle Industrie dafür ein, Kooperationen mit möglichst vielen anderen Bildungszentren einzugehen und so die Möglichkeit zu schaffen, die entwickelten Ausbildungen weiterzuführen, indem sie mit anderen ergänzt werden. Für seine Reinraumwerkstatt arbeitete es beispielsweise mit einem Zentrum in Freiburg zusammen, das Schulungen im pharmazeutischen Bereich anbietet. Mit diesem Partner wurde eine spezifische Form des Austausches eingeführt: Ein Ausbilder oder eine Ausbilderin von Pôle Industrie hält pro Quartal einen Schulungstag beim Partner ab und ein Ausbilder oder eine Ausbilderin des Partners kommt für einen Schulungstag zu Pôle Industrie. Diese Zusammenarbeit bringt mehrere Vorteile mit sich: Für die Teilnehmenden bedeutet dies, dass sie während ihrer Ausbildung andere Bereiche kennenlernen und das Spektrum ihrer beruflichen Möglichkeiten erweitern, und dass sie ihre Kompetenzen in einem bestimmten Bereich ausbauen können, um mit einem schärferen Profil bei den Unternehmen vorzusprechen. Für die Ausbildenden bedeutet dies, dass sie ihre Ausbildungsaktivitäten diversifizieren, sich in ihrem andragogischen Werdegang weiterentwickeln und sich unter Fachkolleginnen und -kollegen austauschen können.

## **Brücken bauen**

In den beiden sozioprofessionellen Werkstätten, die sich hauptsächlich an Sozialhilfebeziehende richten, besteht das mit dem Auftraggeber vereinbarte Ziel darin, dass die Teilnehmenden ihre transversalen Kompetenzen wie Arbeitsrhythmus, Teamarbeit oder das Einhalten von Anweisungen weiterentwickeln und so ihre Beschäftigungsfähigkeit erhöhen. Im Rahmen der kantonalen Integrationspolitik ergibt sich durch die Validierung von Grund- und Querschnittskompetenzen ein Anspruch auf Arbeitslosenversicherung. Da Pôle Industrie über Berufswerkstätten verfügt und die Organisation sich ganzheitlich der Wiedereingliederung verschrieben hat, begleitet es Personen, die Sozialhilfe empfangen, umfassend bei ihrer Entwicklung bis hin zur Rückkehr in den Arbeitsmarkt.

Um diese Dynamik zu veranschaulichen, kann der exemplarische Fall eines Teilnehmenden beschrieben werden, der in die Werkstatt «Nachhaltige Entwicklung» kam. Da er mehrere Jahre erwerbslos war, fiel es ihm schwer, regelmäßig in die Einrichtung zu kommen. Er fühlte sich verloren, es fehlte ihm an Selbstvertrauen und er sah keine beruflichen Perspektiven. Nach einigen Monaten in der Werkstatt hat er wieder einen Rhythmus gefunden, Freude daran, zur Arbeit zu kommen und sich mit Kolleginnen und Kollegen aus-

zutauschen. Nachdem er selbstbewusster und motivierter wurde, erfüllte er alle Kriterien, um sich bei der Arbeitslosenversicherung zu melden, woraufhin er die Möglichkeit bekam, die Berufsausbildung zum Polierer zu absolvieren. Während dieser Ausbildung machte er ein Praktikum bei einem der Partnerunternehmen, wo er schliesslich eine Anstellung erhielt.

Die Ausstattung und fundierte Erfahrung von Pôle Industrie bei der Entwicklung von Querschnitts- und Fachkompetenzen sind ebenfalls von Vorteil für die effiziente Zusammenarbeit mit der Invalidenversicherung. Denn die Personen, die diese Versicherung in Anspruch nehmen, sind gesundheitlich beeinträchtigt und können ihren Beruf in der Regel nicht mehr ausüben. Die Ziele dieses Auftraggebers erfüllt Pôle Industrie, indem es die Kompetenzen und Fähigkeiten der Leistungsbeziehenden bewertet, aufgrund deren diese dann neue Kompetenzen entwickeln können, die die Rückkehr in die Beschäftigung begünstigen. So konnte Pôle Industrie beispielsweise durch seine Zusammenarbeit mit einem Unternehmen aus dem medizinischen Bereich einer Teilnehmenden, die zu Pôle Industrie gekommen war, im entsprechenden Rahmen ein Praktikum anbieten. Sie absolvierte das Praktikum zur grossen Zufriedenheit des Unternehmens, das ihr daraufhin eine Teilzeitstelle anbot. Es war für sie ein langer, steiniger und herausfordernder Weg, aber die Zusammenarbeit und Unterstützung aller Beteiligter sowie der Wille der Teilnehmenden haben es ihr ermöglicht, heute im Arbeitsmarkt Fuss zu fassen.

Natürlich hat jeder Werdegang seine Besonderheiten und Herausforderungen. Die verschiedenen Etappen dieser beiden individuellen Laufbahnen innerhalb von Pôle Industrie zeigen jedoch deutlich die Kohärenz zwischen den angebotenen Weiterbildungen, die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Auftraggebern sowie die Kooperation mit den Unternehmen in der Region. Die oben beschriebenen Beispiele individueller Lernwege, die erfolgreich abgeschlossen wurden, zeigen darüber hinaus, dass die Werkstätten als Brücke zu anderen Werkstätten fungieren, die dann zu einer echten und stabilen Beschäftigung führen können. Diese Brückenfunktion, die den Weg zum Arbeitsmarkt eröffnet, ist ebenfalls das Ergebnis der Kooperationen zwischen Pôle Industrie und den Unternehmen in der Region.

## **Schlusswort**

Das Telefon läutet ... es ist ein Personalvermittler, der von den Weiterbildungen bei Pôle Industrie gehört hat! Damit schliesst sich der Kreis: Es ist eine Bestätigung, dass der Ansatz der Zusammenarbeit richtig ist. Pôle Industrie bildet arbeitsuchende Personen aus und orientiert sich dabei an der Realität in den Unternehmen, um die beruflichen Kompetenzen zu vermitteln, die für die Suche nach (oder den Verbleib an) einem Arbeitsplatz erwartet werden.

Die Förderung spezifischer oder transversaler Kompetenzen in einer Weiterbildung mit dem Ziel der beruflichen Wiedereingliederung erfordert das Zusammenspiel zahlreicher Variablen, von denen einige besser steuerbar sind als andere. Seit Anfang 2021 hat jede Zweite der Teilnehmenden vor Abschluss ihrer Weiterbildung in den Berufswerkstätten eine Stelle gefunden und ist damit wieder in ein Beschäftigungsverhältnis gekommen. Diese Quote konnte auch dank dem hervorragenden ersten Halbjahr 2023 erreicht werden, in dem die Arbeitslosigkeit sehr niedrig und die Zahl der Personen, die eingestellt wurden, sehr hoch war. Genau hier liegt eine der Herausforderungen für Pôle Industrie. Die Konjunktur ist eine bedeutende Variable, die sich nicht beeinflussen lässt, von der die Rückkehrquote in den Arbeitsmarkt jedoch stark abhängt. Die Bedürfnisse und Erwartungen der Personalabteilungen und die Profile der gesuchten Arbeitskräfte hängen größtenteils unmittelbar von den wirtschaftlichen Bedingungen und vom Arbeitsmarkt ab. Um der konjunkturellen Unwägbarkeit, von der der Eingliederungserfolg abhängt, etwas entgegenzusetzen, setzt Pôle Industrie auf mehrere Strategien, die darauf abzielen, andere Variablen zu stärken und zu stabilisieren. Dazu gehört die Abstimmung der Bildungsinhalte mit den realen Arbeitssituationen sowie der Erwartungen der Teilnehmenden mit den Anforderungen der künftigen Arbeitgeber. Eine der wirkungsvollsten Strategien, die im Mittelpunkt des Konzepts von Pôle Industrie stehen, ist die Umsetzung verschiedener Kooperationen mit den Unternehmen der Region, um die Ziele, Erwartungen und Inhalte der Bildungsprogramme, die Kommunikation zwischen den Parteien und letztendlich die berufliche Wiedereingliederung so erfolgreich wie möglich zu gestalten.

Beschreibt man in reflektierender Weise verschiedene Formen und Situationen von Kooperationen anhand konkreter Beispiele, wird deutlich, dass mehrere Bedingungen erfüllt sein müssen, damit eine Kooperation als erfolgreich bezeichnet werden kann. Es geht vor allem darum, die gemeinsamen Ziele zu erkennen (Beispiel Sozialhilfe), gemeinsame Interessen zu haben (Beispiel Outsourcing), den Wunsch zu haben, sich gegenseitig zu helfen oder sich gemeinsam weiterzuentwickeln (Beispiel Austausch von Ausbildenden), motiviert zu bleiben und sich nicht entmutigen zu lassen (Beispiel Invalidenversicherung), vorhersagen zu können oder zumindest zu erkennen, dass man die richtigen Werkzeuge zum richtigen Zeitpunkt hat (Beispiel Arbeitslosigkeit). Diese vielfältigen Kooperationen sind letztlich für alle Beteiligten von Vorteil – sowohl aus individueller als auch aus institutioneller Sicht – und äußerst wertvoll, um gemeinsam mit den verschiedenen Akteuren in der Region qualitativ hochwertige Arbeit leisten zu können.

ANNIQUE BELLO-SECRETA ist pädagogische Leiterin, HR- und Qualitätsmanagerin bei Pôle Industrie. Kontakt: Annique.Bello@ne.ch

# Strategische Steuerung und Kooperation – Potenzial für die Schweizer Weiter- bildungspolitik

BERNHARD GRÄMIGER

Die Schweiz verfügt weder über eine nationale Weiterbildungsstrategie noch über eine Governance-Struktur, in welcher auf nationaler Ebene strategische Entscheide vorbereitet werden können. Dies führt zu einer Weiterbildungspolitik, in welcher kaum Zielsetzungen und Prioritäten auszumachen sind. Problemstellungen, die teils bereits seit Jahrzehnten bestehen, werden nicht angegangen. Der folgende Beitrag argumentiert, dass dies unter anderem auf eine fehlende Steuerungskooperation zurückzuführen ist. Ein wichtiger Grund dafür ist paradoxe Weise das Weiterbildungsgesetz. Um den Mangel an strategischer Steuerung zu überwinden, sollte ein Koordinationsgremium geschaffen werden, in das alle relevanten Akteure der Weiterbildung einbezogen werden.

SVEB (Hrsg.): Education Permanente EP 2023-2, Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, [www.ep-web.ch](http://www.ep-web.ch)



Der Ministerrat der EU hat im November 2021 die neue Europäische Agenda für Erwachsenenbildung verabschiedet (EU-Kommission, 2023). Mit der Agenda werden die inhaltlichen Prioritäten europäischer Weiterbildungspolitik für die Jahre 2021 bis 2030 definiert. Als konkretes Ziel sollen bis 2030 mindestens 60% der Erwachsenen zwischen 25 und 64 Jahren innerhalb eines Jahres an Weiterbildung teilgenommen haben. Die Umsetzung der Agenda wird laufend überprüft und sie ist nur eine von mehreren aktuellen Initiativen der EU zur Förderung der Weiterbildung. Erst im Herbst 2022 wurde das Jahr 2023 zum Europäischen Jahr der Kompetenzen ausgerufen.

Aus der Schweizer Perspektive blickt man mit einem Erstaunen nach Brüssel. Denn während die EU eine aktive, offensive Weiterbildungspolitik mit klaren Zielen betreibt, bleiben die Zielsetzungen und Prioritäten der Schweizer Weiterbildungspolitik weitgehend unklar. Es existiert weder eine nationale Weiterbildungsstrategie noch ein Ort, an welchem mit den Akteuren des Weiterbildungsfelds strategische Entscheide vorbereitet werden können. Damit fehlt es an einer angemessenen Steuerungskooperation, das heißt, der Kooperation von Bund und Kantonen mit den Akteuren des Weiterbildungsfelds zur Erarbeitung einer nationalen Weiterbildungsstrategie. Die Suche nach den Gründen für die fehlende Steuerungskooperation führt zum Weiterbildungsgesetz (WeBiG), welches seit 2017 die Rahmenbedingungen für die Weiterbildung regelt.

## Keine Governance im WeBiG

Im Gegensatz zur beruflichen Grundbildung, der Höheren Berufsbildung sowie der Hochschulbildung ist die Weiterbildung in der Schweiz kaum reguliert. Das Weiterbildungsgesetz (WeBiG) ordnet die Weiterbildung zwar in den Bildungsraum ein, als äußerst liberales Gesetz verzichtet es jedoch auf eine Formalisierung oder Strukturierung des Bereichs. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Weiterbildung in der Schweiz ein vorwiegend privater Markt ist, welcher durch einen sehr starken Wettbewerb zwischen den Anbietern gekennzeichnet ist. Dieser Wettbewerb ist ein Erfolgsfaktor für das Weiterbildungsfeld: Er führt zu einem flexiblen, qualitativ hochstehenden und breiten Angebot, das sich rasch an die Bedürfnisse der Nachfrage (insbesondere auch der Unternehmen) anpassen kann. Zudem wird von den Anbietern der Aspekt der Qualitätssicherung hoch gewichtet, was nicht zuletzt zu einem hohen Professionalisierungsgrad im Weiterbildungsfeld führt.

Bei der Erarbeitung des WeBiG war es ein politischer Konsens, den Wettbewerb als zentralen Grundsatz festzuschreiben (Art. 9 WeBiG). Der Staat übernimmt in der Weiterbildung lediglich eine subsidiäre Rolle. Er kann

zwar die Weiterbildung fördern, die Förderung darf aber den Wettbewerb nicht beeinträchtigen. Scheinbar als logische Konsequenz dieses liberalen Grundsatzes wurde explizit darauf verzichtet, mit dem Gesetz eine Governance-Struktur zur strategischen Steuerung und Koordination des Weiterbildungsbereichs einzuführen. Das Hauptargument lautete: Wozu braucht es strategische Steuerung und Koordination, wenn der Weiterbildungsmarkt so effizient arbeitet?<sup>1</sup> Die Tatsache, dass der private Weiterbildungsmarkt zahlreiche Herausforderungen und strukturelle Problemstellungen nicht selbst löst, wurde beiseite geschoben.

## Kooperationsformen und -gefässe

Gemessen an internationalen Standards schreiben Bund und Kantone dem Einbezug der nichtstaatlichen Akteure bspw. über thematische Arbeitsgruppen oder regelmässige Einladungen zu Austauschtreffen einen hohen Stellenwert zu. Gerade die Organisationen der Weiterbildung, zu denen der SVEB als Dachverband gehört, werden regelmässig involviert und verfügen über gefestigte Kooperationen mit Bundesämtern und Kantonen.

Gemäss dem WeBiG ist der Bund zudem verpflichtet, statistische Daten zur Weiterbildung zu erheben und mit den Kantonen sowie den massgeblich betroffenen Kreisen der Weiterbildung einen Dialog zum Monitoring zu führen (Art. 18 und 19 WeBiG). Auf dieser Grundlage organisiert das für das WeBiG verantwortliche Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) jährlich einen informellen Austausch. Dazu eingeladen werden die Bundesämter, die im Bereich der Weiterbildung eine Rolle übernehmen, die Kantone, die Sozialpartner, die Dachverbände der Weiterbildung, einzelne Anbieter sowie Vertreterinnen und Vertreter aus der Wissenschaft.

Neben diesem «Dialog» existieren in der Weiterbildung mehrere weitere Kooperationsgefässe und -formen zwischen den Akteuren des Bereichs. Die Kantone verfügen mit der Interkantonalen Konferenz für Weiterbildung (IKW) über ein eigenes Koordinationsgremium. Als Fachkonferenz für Weiterbildung treffen sich die Verantwortlichen der Kantone für Weiterbildung halbjährlich zum Austausch sowie zur Koordination der Aktivitäten. Auf Bundesebene befasst sich die nationale Interinstitutionelle Zusammenarbeit (IIZ) mit den Schnittstellen zwischen Arbeitslosenversicherung, Invalidenversicherung, Sozialhilfe, Integrationsförderung sowie der Berufsbildung. Teils werden in der IIZ auch Fragen zur Förderung der Weiterbildung besprochen.

Im Teilbereich der Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener, der neu über das WeBiG reguliert wird, existiert seit Ende 2021 eine «Koordinationsgruppe Grundkompetenzen» (KGGK). In dieser werden die fachlichen und stra-

1 Mit dem gleichen Argument wurde über Jahre die Notwendigkeit eines Gesetzes bestritten.

tegischen Themen im Bereich der Grundkompetenzen diskutiert. In der KGGK vertreten sind der Bund, die Kantone, die Sozialpartner sowie die Dachverbände der Weiterbildung, die im Bereich der Grundkompetenzen engagiert sind. Die KGGK hat dabei rein konsultativen Charakter. Die Entscheide zur Ausrichtung der Förderung der Grundkompetenzen treffen Bund und Kantone bilateral und halten diese in einem Grundsatzpapier fest, das jeweils für vier Jahre gültig ist.

In der Berufsbildung übernimmt seit 2021 die Tripartite Berufsbildungskonferenz (TBBK) eine Koordinations- und Steuerungsfunktion. In der TBBK vertreten sind Bund, Kantone sowie die Sozialpartner. Auf Grundlage des Berufsbildungsgesetzes, welches auch die berufsorientierte Weiterbildung regelt, wäre die TBBK grundsätzlich auch für den Bereich der berufsorientierten Weiterbildung zuständig. Ein Blick auf die Arbeit der Konferenz in den ersten beiden Jahren zeigt jedoch, dass die nonformale Weiterbildung kaum thematisiert wurde. Der Fokus liegt klar auf der beruflichen Grundbildung sowie der Höheren Berufsbildung.

### **Mangel an strategischer Steuerung**

Trotz dieser zahlreichen Austausch- und Kooperationsgefässe muss festgestellt werden, dass die Schweiz über keine Governance-Struktur für den Gesamtbereich der Weiterbildung verfügt, welche eine zielgerichtete und strategische Steuerung ermöglichen würde. Als Folge davon bleibt die nationale Weiterbildungspolitik in der Schweiz kaum greifbar. So ist keine nationale Strategie mit messbaren Zielen auszumachen. Einzig die Botschaft des Bundesrats zur Förderung der Bildung, Forschung und Innovation (BFI-Botschaft), welche die Rahmenbedingungen für die Bildungsfinanzierung des Bundes für jeweils vier Jahre vorgibt, liefert Hinweise darauf, welche Ziele der Bund in der Weiterbildung verfolgt. Im Entwurf der BFI-Botschaft für die Periode 2025–2028, der derzeit in der Vernehmlassung ist, sind der Weiterbildung lediglich 4 von 122 Seiten gewidmet.

Selten trat der Bedarf an mehr strategischer Steuerung und Koordination in der Weiterbildung deutlicher zu Tage wie am letzten «Dialog der Weiterbildung», der im Frühjahr 2021 stattfand. Zum Schluss der Veranstaltung präsentierte das SBFI die neuesten Zahlen zur Weiterbildungsteilnahme, die den massiven Einbruch aufgrund der Corona-Pandemie aufzeigten. Die Disparität der Teilnahme, also der Unterschied der Teilnahme zwischen Gut-qualifizierten und Geringqualifizierten, hatte sich zudem nochmals stark vergrössert (BFS 2021). Nach einer lediglich kurzen Diskussion blieben vor allem offene Fragen: Was für volkswirtschaftliche und gesellschaftliche Folgen hat dieser Einbruch? Welche Strategie sollte verfolgt werden, um die Weiterbildungsnachfrage zu stärken? Welche Massnahmen sind notwendig

und welche Prioritäten werden gesetzt? Und welche Akteure übernehmen welche Aufgaben? Eine Folgeveranstaltung fand nicht statt und so sind auch zwei Jahre nach dem letzten «Dialog» diese Fragen nicht beantwortet. Dies obwohl der Handlungsbedarf gross ist; denn die Zahlen des BFS und des SVEB zeigen, dass sich die Weiterbildungsteilnahme nur sehr langsam erholt (BFS 2023, SVEB 2022 und 2023).

Das Beispiel zeigt exemplarisch, wie der aktuelle Mangel an strategischer Steuerung und Koordination zu einer passiven Weiterbildungspolitik führt. Aktuelle Problemstellungen wie die Bewältigung der Folgen der Corona-Pandemie sowie strukturelle Herausforderungen wie die im europäischen Vergleich rekordhohe Disparität der Weiterbildungsteilnahme (SKBF 2023) oder die fehlende Anerkennung von Weiterbildungsabschlüssen werden nicht resp. nicht zielgerichtet angegangen. Ein Vergleich zur deutlich aktiveren Weiterbildungspolitik der EU zeigt zudem, dass die Schweiz das Potenzial (oder in den Worten der UNESCO die transformative Kraft) der Weiterbildung zur Lösung von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen, etwa zur Förderung der nachhaltigen Entwicklung, der Gesundheit sowie der gesellschaftlichen und politischen Beteiligung, nur ungenügend nutzt.

### **Es braucht eine nationale Weiterbildungsstrategie**

Um diese Herausforderungen anzugehen, braucht es eine nationale Weiterbildungsstrategie. Diese sollte zunächst aufzeigen, in welchem Kontext sich die Weiterbildung in der Schweiz derzeit bewegt, welche Herausforderungen und Problemstellungen sich ergeben und welche Potenziale durch die Förderung der Weiterbildung ausgeschöpft werden sollen. Basierend darauf sollten für eine Periode von bspw. sechs Jahren messbare Zielsetzungen und Prioritäten abgeleitet und schliesslich aufgezeigt werden, mit welchen Massnahmen die Ziele erreicht werden können.

Die Entwicklung einer nationalen Weiterbildungsstrategie bedarf eines Strategieprozesses, der unter der Leitung des Bundes resp. des SBFI die relevanten Akteure als Kooperationspartner adäquat einbezieht: die Kantone, die Sozialpartner und auch die zentralen Akteure der Weiterbildungsbranche sowie die Wissenschaft. Dafür sollte ein Koordinationsgremium geschaffen werden, das sich regelmässig trifft. Das Gremium kann nach der Verabschiedung der Strategie genutzt werden, um die Umsetzung der Strategie zu begleiten, Koordinationsfragen zu klären und Synergien zu nutzen. Es wird damit zum Reflexionsort, an dem ein fachlicher und strategischer Diskurs zur Entwicklung des Weiterbildungssystems stattfinden kann.

Es ist davon auszugehen, dass bereits die Entwicklung einer nationalen Weiterbildungsstrategie inklusive einer adäquaten Gremienstruktur zu einer aktiveren Weiterbildungspolitik führt. Neben dem Vorteil, dass die Strategie

klare, mit den relevanten Akteuren abgestimmte Zielvorgaben und Prioritäten setzt, kann die Strategie auch genutzt werden, um offensiver zu kommunizieren. Eine nationale Strategie ist immer auch ein Werkzeug zur politischen Positionierung. Für die Weiterbildung in der Schweiz, die mit dem Weiterbildungsgesetz seit sechs Jahren eine rechtliche Basis erhalten hat, ist dies der nächste wichtige Meilenstein.

BERNHARD GRÄMIGER ist Direktor des Schweizerischen Verbanden für Weiterbildung SVEB. Kontakt: bernhard.graemiger@alice.ch

## Literatur

**EU Kommission (2023):** Initiativen im Bereich der Erwachsenenbildung. Abgerufen: <https://education.ec.europa.eu/de/education-levels/adult-learning/adult-learning-initiatives> [Stand: 21.8.23].

**BFS (2023):** Teilnahme an Weiterbildung – Daten des Indikators aus der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung. Abgerufen: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/zugang-und-teilnahme/weiterbildungsteilnahme.assetdetail.24485159.html> [Stand: 21.8.23].

**BFS (2021):** Teilnahme an Weiterbildung während der Covid-19-Pandemie. Neuchâtel: BFS.

**Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG):** Stand 1. Januar 2017. Abgerufen: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2016/132/de> [Stand: 21.8.23].

**Poopalapillai, S., & Buchs, H. (2023):** SVEB Branchenmonitor 2023. Optimistische Erwartungen bei verstärktem Wettbewerb. Zürich: SVEB.

**Poopalapillai, S., & Sgier, I. (2022):** SVEB Branchenmonitor 2022. Positive Erwartungen trotz unsicherer Wirtschaftslage. Zürich: SVEB.

**Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF (2023):** Bildungsbericht Schweiz 2023. Aarau: SKBF.

# Aktuelles aus dem SVEB

stehen. Die zurzeit grösste Herausforderung sehen die Befragten im verschärften Wettbewerb, der unter anderem von internationalen Online-Angeboten angetrieben wird.

Teilnehmende zu gewinnen, ist eine wiederkehrende Challenge für die Bildungsinstitutionen. Das zeigt sich teilweise auch bei der Durchführung respektive Nichtdurchführung: Im Durchschnitt konnte jedes fünfte Angebot, das ausgeschrieben war, nicht durchgeführt werden.

Weitere Informationen zum Branchenmonitor: <https://alice.ch/de/forschung/forschungsaktivitaeten-des-sveb/sveb-branchenmonitor/>

---

## Zwei SVEB-Projekte rund um Nachhaltigkeit

### Branchenmonitor: Trotz grosser Herausforderungen herrscht Zuversicht

Die Weiterbildungsbranche hat gemäss Anbietern mit dem Fachkräftemangel, einem verstärkten Wettbewerb und einem veränderten Anmeldeverhalten der Teilnehmenden zu kämpfen. Trotzdem gehen die Weiterbildungsorganisationen von einer leicht positiven Entwicklung aus, wie der SVEB-Branchenmonitor ergeben hat.

Der SVEB-Branchenmonitor erscheint einmal jährlich und beobachtet die Entwicklung in der Weiterbildungsbranche, insbesondere in den Bereichen wirtschaftliche Situation, Angebot, Nachfrage und Personalbestand. Die Umfrageergebnisse zeigen eine leicht positive Entwicklung für die Branche im Jahr 2022 und ebenso positive Erwartungen für das laufende Jahr 2023. Dies, obwohl die Weiterbildungsanbieter wiederum vor grossen Herausforderungen

Der SVEB sieht einen grossen Bedarf, die Rolle der Weiterbildung im Bereich Nachhaltigkeit zu stärken. Um zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen zu können, müssen Erwachsene allerdings über Kompetenzen in den Nachhaltigkeitsbereichen Ökologie, Ökonomie und Soziales verfügen. Deshalb hat der SVEB das Thema Nachhaltigkeit zu einem Schwerpunkt erklärt und setzt verschiedene Projekte in diesem Bereich um.

Gleich zwei nationale Nachhaltigkeitsprojekte sind im Sommer gestartet: Mit dem Klima-Check will der SVEB Bildungsinstitutionen dabei unterstützen, ihre Klima-Bilanz zu analysieren und zu verbessern. Mit dem Leitinstrument können sie sich zu nachhaltigen Organisationen entwickeln.

Das Projekt Klimabildung soll einen systematischen Überblick über die hiesigen Angebote zur Vermittlung von Klima-

kompetenzen im Erwachsenenbereich bieten – etwas, das es bis jetzt nicht gibt. Das geplante Projekt analysiert die aktuelle Situation der Klimabildung im Erwachsenenbereich und hält die Ergebnisse in einem Bericht fest.

Ausserdem ist der SVEB beim Thema Nachhaltigkeit Teil von verschiedenen internationalen Kooperationsprojekten und arbeitet mit Partnerländern an der Förderung der Nachhaltigkeitsbildung von Erwachsenen. Ein Beispiel ist das Projekt TALE, das mit transformativen Lernansätzen und innovativen Lernmethoden das Klimabewusstsein in der Gesellschaft steigern möchte. Der SVEB wird sich in Zukunft dem Thema Nachhaltigkeit noch verstärkt widmen und die Interessen des Weiterbildungsbereichs auf nationaler und internationaler Ebene vertreten.

Weitere Informationen unter: <https://alice.ch/de/themen/weiterbildung-nachhaltige-entwicklung/>

tionen zu einem Lernraum für nachhaltige Entwicklung werden können oder wie das Personal entsprechend qualifiziert werden muss.

Auf der Ebene des Lehrens und Lernens geht es um die Frage, wie Nachhaltigkeitsinhalte zeitgemäß vermittelt werden und wie Nachhaltigkeit in der Weiterbildung als Querschnittsthema aufgenommen werden kann. Ein besonderer Schwerpunkt liegt beim Thema Kompetenzen: Wir fragen uns, welche Kompetenzen Verantwortungsträger und Dozierende brauchen, um das Thema Nachhaltigkeit in der Weiterbildung und in der Gesellschaft insgesamt zu fördern. Uns interessiert aber auch, welche Kompetenzen die erwachsene Gesellschaft insgesamt braucht, um zur nachhaltigen Entwicklung beizutragen.

Mehr Informationen: <https://alice.ch/de/forschung/vernetzung-und-austausch/tagungsreihe-weiterbildung-in-forschung-und-praxis/>

---

## Forschungstagung im Zeichen der Nachhaltigkeit

Am 25. Januar 2024 findet an der PHZH die siebte Tagung der Reihe «Weiterbildung in Forschung und Praxis» statt. Das Thema: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung – Impulse für Organisations- und Angebotsentwicklung.

An der Tagung wird das Thema Nachhaltigkeit auf verschiedenen Ebenen beleuchtet: Auf der Systemebene fragen wir nach den nötigen (politischen) Rahmenbedingungen für Weiterbildungsinstitutionen, damit Nachhaltigkeit noch stärker in den Organisationen und im Angebot verankert werden kann. Auf der Organisationsebene geht es darum, wie Nachhaltigkeit in den Institutionen gelebt wird, wie Institu-

---

## Projekt Lebenswelten – wie sieht die Welt von Nichtteilnehmenden aus?

Ihre Zielgruppen zu erreichen, ist für Weiterbildungsanbieter eine permanente Herausforderung. Besonders anspruchsvoll ist die Teilnehmendengewinnung im Bereich Grundkompetenzen, wo die Zielgruppen häufig von unterschiedlichen Förderstrukturen angesprochen werden.

Ein lerntheoretischer Ansatz geht beispielsweise davon aus, dass es normalerweise nur dann zum Lernen kommt, wenn gewöhnliche Routinen nicht mehr greifen. Wenn die Personen mit geringen Grundkompetenzen selbst jedoch ihren Umgang mit Schriftsprache (oder einer anderen Grundkompetenz) als ausreichend ein-

schätzen und er ihren lebensweltlichen, beruflichen und alltäglichen Ansprüchen genügt, wird die Zielgruppenansprache zusätzlich erschwert.

Es stellt sich deshalb die Frage, welche Bedingungen erfüllt sein müssten, damit Personen, die keine Weiterbildungen besuchen, in einen Lernprozess zur Verbesserung ihrer Grundkompetenzen eintreten. Für ein vertieftes Verständnis dieser Frage braucht es mehr Wissen über ihre Lebenswelten, ihren Zugang zum Lesen und Schreiben und ihre Einstellung zum Lernen.

Das Projekt **Lebenswelten** hat zum Ziel, Informationen zu den Lebenswelten von Nichtteilnehmenden zu erhalten; als Nichtteilnehmende gelten im Rahmen dieses Projektes Zielpersonen von Angeboten im Bereich Grundkompetenzen, die diese aber nicht nutzen. Dazu führt das Projektteam des SVEB ab Herbst 2023 in allen Sprachregionen der Schweiz leitfadengestützte Interviews durch. Dieses Entwicklungsprojekt wird vom SBFI finanziert und dauert bis zum Sommer 2024.

Weitere Informationen: <https://alice.ch/de/project/lebenswelten/>

---

## **Grosse Nachfrage nach Bildungsgutscheinen zur Förderung der Grundkompetenzen im Kanton Luzern**

Seit dem 4. September 2020 können sich erwerbsfähige Erwachsene mit Wohnsitz im Kanton Luzern für einen Bildungsgutschein im Wert von 500 Franken anmelden. Dieser Gutschein kann für einen Grundkompetenzkurs in den Bereichen Lesen und Schreiben, Konversation, Alltagsmatheematik sowie Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) eingelöst werden. Am 24. August ist der vom SVEB in

Zusammenarbeit mit der Dienststelle Berufs- und Weiterbildung des Kantons Luzern (DBW) erarbeitete Evaluationsbericht 2022 erschienen. Die Ergebnisse zeigen, dass im Jahr 2022 817 Personen insgesamt 1'046 Bildungsgutscheine eingelöst haben. Das entspricht einer Zunahme von rund 50 Prozent gegenüber dem Vorjahr und verdeutlicht, dass das Angebot der Bildungsgutscheine zur Förderung der Grundkompetenzen bei Erwachsenen sehr gefragt ist.

2022 beteiligten sich 11 Weiterbildungsanbieter am Gutscheinssystem im Kanton Luzern. Sie haben 56 Angebote insgesamt 431-mal auf der Website der nationalen Kampagne zur Förderung der Grundkompetenzen «Einfach besser!» ausgeschrieben. Die meisten Kurse wurden im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) besucht, gefolgt von Konversation, Lesen und Schreiben sowie Mathematik. Die Teilnehmenden waren mehrheitlich zwischen 25 und 54 Jahre alt und hatten Deutsch als Fremdsprache. 42% verfügten zum Zeitpunkt des Gutscheinbezugs über keinen Abschluss auf Sekundarstufe II (Berufslehre oder Mittelschule).

Gollob, Sofie/Buser, Patricia (2023): Einsatz von Bildungsgutscheinen zur Förderung von Grundkompetenzen im Kanton Luzern. Evaluationsbericht 2022, Zürich: SVEB

Weitere Informationen: <https://alice.ch/de/dienstleistungen/gutscheinprojekte-des-sveb/>

---

## **Weiterbildung mit Gutscheinen fördern: Neue Materialien helfen bei der Projektplanung**

Mit Bildungsgutscheinen werden Personen finanziell bei einer Weiterbildung unterstützt. Die Gutscheine sind je nach Zielen und Bedarfen flexibel einsetzbar. Es han-

delt sich um ein nachfrageorientiertes Finanzierungsinstrument. Das heisst, die Teilnehmenden entscheiden – im Rahmen des definierten Angebotes – selbst, welche Weiterbildungen sie besuchen möchten.

Um einen Bildungsgutschein erfolgreich zu etablieren, braucht es einen sorgfältig abgestimmten Mix an Massnahmen. Diese sollten einerseits den Zielen und Vorgaben der Auftraggeber/Finanzgeber und andererseits dem Bedarf der Zielgruppe entsprechen. Der SVEB hat darum Materialien erarbeitet, die Akteuren wie Kantone oder Stiftungen bei der Planung und Umsetzung von erfolgreichen Gutscheinprojekten helfen.

Allen Interessierten stehen folgende Unterlagen zur Verfügung:

Der Schnell-Check bietet eine Übersicht über die wichtigsten Massnahmen, die es braucht, um ein erfolgreiches Projekt umzusetzen. Er hilft bei der Entscheidung, ob Bildungsgutscheine das geeignete Finanzierungsinstrument sind.

Der Leitfaden dient als Orientierungshilfe für die Planung, Umsetzung und Weiterentwicklung von Weiterbildungsgutschein-Projekten (kurz Gutscheinprojekten). Es werden sechs Bausteine vorgestellt sowie Erfolgsfaktoren und Stolpersteine aufgezeigt.

Der Grundlagenbericht fasst den aktuellen Wissensstand aus Praxis und Forschung zum Thema Bildungsgutscheine zusammen. Es werden etablierte Projekte vorgestellt.

Weitere Informationen und Downloads: <https://alice.ch/de/dienstleistungen/gutscheinprojekte-des-sveb/>



# 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](http://ep-web.ch)

# Kurz- meldungen

## Studie zur Förderung von Weiterbildungsberatung für KMU

Das SBFI unterstützt KMU, den eigenen Weiterbildungsbedarf zu analysieren und bedarfsgerechte Angebote der Weiterbildung vorzuschlagen. Im Rahmen dieser Initiative führte die Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) und emplution das vom SBFI finanzierte Pilotprojekt «Bedarfsanalyse und Prototyping von branchenspezifischen Personalentwicklungsinstrumenten» durch. Das Projekt wurde gemeinsam mit den Branchenverbänden Jardin Suisse und TREUHANDSUISSE sowie weiteren Verbundpartnern umgesetzt.

In einem ersten Schritt ging es darum, die aktuellen Herausforderungen im Bereich der Weiterbildung zu identifizieren. Zentral sind dabei die Auswirkungen des Fachkräftemangels sowie die wahrgenommene sinkende Attraktivität der Berufe in beiden Branchen. Auch der unübersichtliche Weiterbildungsdschungel, der es den Verantwortlichen erschwert, aus der Vielzahl der Angebote das Passende auszuwählen, ist für die Verantwortlichen der KMU relevant.

Darauf aufbauend wurden in einem zweiten Schritt in Abstimmung mit den KMU-Verantwortlichen Prototypen zur Entschärfung dieser Herausforderungen im Bereich der Weiterbildung entwickelt:

Prototyp 1, ein Branchenzertifikat Weiterbildungsmanagement für KMU, fördert die Kompetenz in KMU zur Weiterbildungsberatung. Um sich im Weiterbildungsdschungel besser zurechtzufinden, unterstützt Prototyp 2, ein Co-Pilot zur beruflichen Entwicklung, Weiterbildungsinteressierte durch KI-gestützte und menschliche Beratung. Prototyp 3, ein digitales Kompetenzportfolio, unterstützt die KMU-Leitenden, bedarfsorientiert Weiterbildungs- und Entwicklungsmassnahmen zu definieren.

Gemäss dem Projektteam sind die entwickelten Prototypen nicht auf die im Projekt untersuchte Treuhandbranche oder die grüne Branche beschränkt. Darum sei empfohlen, die Vorschläge zur Entschärfung der KMU-Weiterbildungsherausforderungen in einem Folgeprojekt branchenübergreifend und branchenspezifisch weiter zu konkretisieren.

Weitere Informationen: <https://transfer.vet/benoetigen-kmu-weiterbildungsberatung-wenn-ja-welche/>

## Ein Instrument zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen

Oft werden digitale Kompetenzen informell angeeignet, es fehlen also entsprechende Zertifikate oder Nachweise. Um seine eigenen digitalen Kompetenzen sichtbar zu machen – für sich selbst und andere –, haben die Hochschule für Wirtschaft und die Pädagogische Hochschule, beide an der Fachhochschule Nordwestschweiz, 2020 ein Projekt lanciert, um Ein-

zelpersonen zu ermöglichen, ein Profil der eigenen digitalen Kompetenzen zu erstellen sowie Schwächen und Stärken zu erkennen. Aus dem Projekt hervorgegangen ist ein Arbeitsinstrument mit der Bezeichnung Vali50+. Es richtet sich zwar an erfahrene Berufsleute, ist aber auch geeignet, Jüngeren die eigenen Kompetenzen oder eben deren Fehlen aufzuzeigen. Es umfasst mehrere Arbeitsinstrumente wie Kompetenzrahmen, Kompetenzkartenset, eine Online-Selbst-einschätzung sowie Anleitungen und Vor-lagen, um ein eigenes Kompetenzportfolio zu erstellen.

Die Nutzung der einzelnen Instrumente ist einfach. In der Online-Selbsteinschätzung wird man aufgefordert, die eigenen digi-talen Kenntnisse in verschiedenen Katego-rien zu bewerten. Damit man tatsächlich die richtige Bewertung trifft, wird eine De-finition dessen angezeigt, wofür man sich hält: Einsteiger, Kenner oder sogar Profi? Zusätzlich werden die Kriterien zu jeder möglichen Selbsteinschätzung mitgele-fert.

Vali50+ kann über die individuelle Stand-ortbestimmung hinaus auch für Fachper-sonen in der Arbeitsvermittlung nützlich sein, um Kandidatinnen und Kandidaten zu testen und ihnen bei der Entwicklung individueller Bewerbungsstrategien zu hel-fen oder eine Weiterbildung zu empfehlen. Auch bei der Mitarbeitendenbeurteilung und natürlich bei der Wahl einer berufl-ichen Weiterbildung sind die Instrumente hilfreiche Begleiter.

Weitere Informationen: <https://alice.ch/de/news/ein-instrument-zur-selbsteinschaetzung-digitaler-kompetenzen/>

---

## Neues Datenschutzgesetz: Vorsicht ist geboten

Die Schweiz hat seit dem 1. September 2023 ein neues Datenschutzgesetz (DSG), das mit zahlreichen Pflichten verbunden ist. Damit wird der Datenschutz auf das Niveau der EU angehoben. Unternehmen, die sich bereits an die europäische Daten-schutzgrundverordnung (DSGVO) ange-passt haben, werden nur wenige Änderun-gen vornehmen müssen, wie der Bund auf seinem KMU-Portal festhält. Für die an-deren jedoch wird es einiges zu tun geben. Und Achtung: Das revidierte DSG gilt ohne Übergangsfrist.

Die Folgen von Verletzungen von DSG-Vor-schriften können teuer zu stehen kommen. Zunächst einmal gilt seit dem 1. September, dass zivilrechtliche Verfahren wegen der Verletzung von Persönlichkeitsrechten für den Kläger oder die Klägerin kostenlos sind. Die strafrechtlichen Bussen für Verletzun-gen von DSG-Vorschriften können indes bis zu 250'000 Franken betragen, wobei diese Summe eher auf grosse Unternehmen ab-zielte.

Dennoch kann es für Einzelne unange-nehm werden, denn Täterin oder Täter ist grundsätzlich eine natürliche Person, also beispielsweise der Geschäftsführer eines Unternehmens. Zwar kann nur eine vor-sätzliche Pflichtverletzung geahndet wer-den, aber es genügt der Eventualvorsatz. Und: Die Verletzung von DSG-Vorschriften kann nicht versichert werden. Es ist also empfohlen, sich möglichst rasch und ein-gängig mit dem Thema zu befassen – so das Fazit des SVEB-Online-Seminars mit dem Experten Michael Widmer.

Weitere Informationen: <https://alice.ch/de/news/neues-daten-schutzgesetz-besser-jetzt-beginnen/>

---

## Menschen mit Behinderungen fühlen sich eingeschränkt – auch bei der Bildung

Pro Infirmis hat im September den Inklusionsindex 2023 veröffentlicht. Dieser soll gemäss der Organisation eine Lücke schliessen: Bisher gab es in der Schweiz keine Studie, welche die Meinungen, Bedürfnisse und Ansichten von Menschen mit Behinderungen systematisch erfragt hat. Somit ist es die erste Studie zur Inklusion der Schweiz, bei der die Perspektive der Betroffenen im Zentrum steht. 1'433 Personen im Alter zwischen 16 und 64 Jahren mit unterschiedlichen Behinderungsarten und aus unterschiedlichen Sprachregionen haben Fragen zu zehn Lebensbereichen beantwortet. Das Resultat: Vier von fünf Menschen mit Behinderungen fühlen sich in mindestens einem Lebensbereich in ihrer Teilhabe stark eingeschränkt.

Am stärksten empfunden wird die Diskriminierung in den Bereichen Politik (50 Prozent der Befragten fühlen sich stark eingeschränkt), Arbeit (49 Prozent) und Mobilität (44 Prozent). Aber auch bei der Bildung ist der Wert mit 37 Prozent hoch. Insgesamt fühlen sich zwei von drei Menschen mit Behinderungen in der Schweiz in ihren Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten eingeschränkt. Personen, die aufgrund ihrer Behinderung keine Gelegenheit hatten, eine formale Aus- und/oder Weiterbildung zu absolvieren, empfinden die stärkste Einschränkung im Vergleich zu anderen Gruppen. 30 Prozent der Befragten finden außerdem die Lernbedingungen nicht angepasst. 21 Prozent bemängeln, der Zugang zu Ausbildungsstätten sei nicht barrierefrei.

Weitere Informationen: <https://www.proinfirmis.ch/ueber-uns/inklusionsindex.html>

## Die «Conferenza» ist 25 Jahre alt

1998 wurde im Tessin die italienisch-schweizerische Conferenza della Svizzera italiana per la formazione continua degli adulti CFC gegründet, heuer feiert sie somit ihr 25-jähriges Bestehen. Bei der Jubiläumsveranstaltung am 29. August wurde laut über die Zukunft der Weiterbildung nachgedacht. Die Tätigkeiten der CFC reichen von der Ermutigung Erwachsener zum lebenslangen Lernen, der Wiedererlangung von Grundfertigkeiten, der Förderung der Qualität von Bildungsangeboten bis zur Vertretung gegenüber den Behörden der italienischsprachigen Schweiz im Bereich der beruflichen Weiterbildung. Die wichtigsten Bereiche sind: Ausbildungspolitik, Innovation und Entwicklung, Dienstleistungen.

Fast gleich alt wie die Conferenza ist die Verbindung zwischen ihr und der SVEB-Geschäftsstelle im Tessin: Die Zusammenarbeit zwischen CFC und FSEA zur Verwaltung eines einzigen Sekretariats in der italienischsprachigen Schweiz geht auf das Jahr 2000 zurück, als eine Vereinbarung zwischen den beiden Organisationen unterzeichnet worden war. Seither arbeiten die Sekretariate CFC und FSEA aktiv zusammen, um gemeinsame Projekte und Initiativen zu entwickeln und umzusetzen sowie um ein leistungsfähiges und zeitgemäßes System der beruflichen Weiterbildung zu entwickeln. FSEA konzentriert sich vorrangig auf überregionale Aktivitäten, während CFC sich auf die Besonderheiten der italienischsprachigen Schweiz konzentriert.

Weitere Informationen: <https://alice.ch/de/news/die-conferenza-ist-25-jahre-alt/>



Rolf Arnold, Ekkehard Nuissl, Josef Schrader (Hg.) (2023): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung, 3. vollst. überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.



Ulrike Johannsen, Birgit Peuker, Svenja Langemack, Andrea Bieberstein (Hg.) (2022): Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven. Bielefeld: wbv Publikation.



Philippe Carré (2020): Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance [Warum und wie Erwachsene lernen. Von der Ausbildung zum Lernen.] Paris: Dunod.

## Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung

Das Wörterbuch fasst aktuelles Wissen zur Erwachsenen- und Weiterbildung zusammen. Es enthält mehr als 300 alphabetisch geordnete Stichworte, welche von Expertinnen und Experten gemäss dem neuesten Stand der Forschung beschrieben werden. Die Stichworte sind den Themenfeldern Didaktik und Methodik, Forschung und Wissenschaft, Geschichte und Entwicklung, Lehren und Lernen, Wissen und Erfahrung, Organisation und Profession, Politik und Recht sowie Theorien und Konzepte zugeordnet.

Das 2023 publizierte «Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung» ist eine vollständig überarbeitete Neuauflage des «Wörterbuchs Erwachsenenbildung» (2010), das erstmals 2001 unter dem Titel «Wörterbuch Erwachsenenpädagogik» erschienen ist. Die Neuauflage hat den Anspruch, «grundlegende Entwicklungen in der Erwachsenenbildung unter veränderten gesellschaftlichen

Rahmenbedingungen begrifflich adäquat abzubilden». Zielgruppe sind Studierende und Lehrende, Forschende und wissenschaftlich Tätige im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung. Es bietet sich aber auch als Nachschlagewerk in Bildungseinrichtungen, in der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung sowie in Personalabteilungen an.

Rolf Arnold, Ekkehard Nuissl, Josef Schrader (Hg.) (2023): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung, 3. vollst. überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

## Grundbildung in der Lebenswelt verankern

Von den schätzungsweise 800 000 Personen in der Schweiz, die Mühe haben, einen einfachen Text sinnverstehend zu lesen, nimmt nur ein kleiner Teil das Angebot wahr, einen Grundkompetenzkurs zu besuchen. In anderen Ländern stellt sich die Lage ähnlich dar. Entsprechend wird in Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung versucht, innovati-

ve Ansätze einer stärker lebensweltorientierten Alphabetisierung und Grundkompetenzförderung zu entwickeln. Der Sammelband «Grundbildung in der Lebenswelt verankern – Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven» gibt mit insgesamt 35 Beiträgen Einblicke in die Arbeit verschiedener Akteurinnen und Akteure im Kontext einer solchen lebensweltorientierten Bildung. Es wird über Bildungsaktivitäten berichtet, die sich an der Lebenswelt der Teilnehmenden orientieren: Kindererziehung, Gesundheit, Finanzen, Freizeitaktivitäten. Wie das Konzept der aufsuchenden Bildungsarbeit konkret umgesetzt werden kann, wird in Erfahrungsberichten vorgestellt, die fünf Kapiteln zugeordnet sind: (1) Kooperation und Netzwerke; (2) Ansprache, Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit; (3) Lernsettings und Lernorte; (4) Themenbezogene Grundbildung und (5) Qualifizierung, Professionalisierung und Verstetigung. Das Buch richtet sich an Personen aus Praxis, Wissenschaft und Politik, die in den Bereichen der Erwachsenenbildung und Grundkompetenzförderung sowie der sozialen Arbeit Entscheidungen treffen.

Ulrike Johannsen, Birgit Peuker, Svenja Langemack, Andrea Bieberstein (Hg.) (2022): Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven. Bielefeld: wbv Publikation.

Die Publikation kann unter folgendem Link kostenlos heruntergeladen werden: <https://www.wbv.de/shop/Grundbildung-in-der-Lebenswelt-verankern-171503>

praktische Überlegungen zur Begleitung von Erwachsenen mit dem Ziel, ein selbstbestimmtes und selbstgesteuertes lebenslanges Lernen zu fördern. Verschiedene Aspekte wie Lernbereitschaft (endogene Faktoren), Lernumgebungen (exogene Faktoren) und Lernpraktiken (enaktive Faktoren) werden anhand unterschiedlicher Disziplinen behandelt, wobei unter anderem die Erwachsenenpsychologie und die subjektorientierte Soziologie auf mehreren analytischen Ebenen miteinander in Dialog treten. Die grundlegenden Themen «Sich bilden wollen», «Sich bilden können» und «Sich zu bilden wissen» müssen heute in Zusammenhang mit der zunehmenden Verfügbarkeit digitaler Ressourcen und den Digitalisierungsprozessen betrachtet werden. In dieser Situation müssen die Räume (insbesondere die informellen oder halbformellen), in denen Erwachsene lernen, ebenso wie die Rolle und Haltung der Ausbilderinnen und Ausbilder grundlegend überdacht werden. In dem Philippe Carré die aktuellen Praktiken und die jüngsten Entwicklungen durch das Prisma des Lernens neu hinterfragt, regt er eine Umkehrung der Perspektiven an, was als Reflexionsanstoss auch für die Praxis wertvoll ist.

Philippe Carré (2020): Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance [Warum und wie Erwachsene lernen. Von der Ausbildung zum Lernen.] Paris: Dunod.

## Warum und wie Erwachsene lernen

Ausgehend von der Unterscheidung zwischen Ausbilden und Lernen beschreibt das Buch von Philippe Carré den Übergang von einem Ausbildungsparadigma zu einem Lernparadigma. Der Autor wirft einen kritischen Blick zurück, wobei er insbesondere auf konzeptionelle Potenziale und Grenzen hinweist. Dies ermöglicht konkrete und

# EP 2024-1: Diversität

Diversität gehört derzeit zu den im gesellschaftlichen und medialen Kontext meistdiskutierten Themen. Verhandelt wird dabei der Anspruch, in möglichst allen gesellschaftlichen Bereichen Vielfältigkeit zuzulassen, sichtbar zu machen oder aktiv zu fördern. Die Frage, wie mit Diversität umgegangen werden soll und kann, stellt sich auch in der Weiterbildung.

Grundsätzlich bedeutet Diversität «Verschiedenartigkeit oder Vielfältigkeit, die sich entlang von individuellen, kollektiven und/oder strukturellen Differenzmerkmalen wie Alter, Gender, Milieu-, Schicht- und

Klassenzugehörigkeit, sozioökonomischer Status, Behinderung, Religion u.a. bestimmt.» (Silke Schreiber-Barsch). Die EP widmet sich der Frage, was Diversität in der Erwachsenenbildung bedeutet und wie sie in der Praxis gelebt wird. Dabei soll der Fokus auf inklusiven Perspektiven im Umgang mit Diversität liegen. Im Zentrum stehen die Weiterbildungsinstitutionen. Der Akzent liegt auf der Ebene der Organisationen mit ihren Strukturen, ihrer Organisationskultur und ihrem Personal.

Diese Ausgabe erscheint Ende Mai 2024. Redaktionsschluss ist der 29. Januar 2024.

**Education Permanente EP** Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, 57. Jahrgang, [www.ep-web.ch](http://www.ep-web.ch)

**Herausgeber** Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, Hardturmstrasse 235, 8005 Zürich, [www.alice.ch](http://www.alice.ch)

**Redaktion** Irena Sgier (SVEB, Redaktionsleitung), Sofie Gollob (SVEB), Erik Haberzeth (PH ZH), Alexandre Lecoultré (SVEB)

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

**Redaktionsadresse** SVEB, Hardturmstrasse 235, 8005 Zürich, [ep@alice.ch](mailto:ep@alice.ch), [www.ep-web.ch](http://www.ep-web.ch)

**Übersetzungen** AHA Translations Übersetzungsbüro: Jérôme Boudet, Barbara Foramitti, Christina Preiner, Michael Reiterer, Anne-Sophie Seiler-Petit

**Korrektorat** Karin Büchler

**Grafisches Konzept und Layout** Völlm + Walther, Zürich, [www.v-w.design](http://www.v-w.design)

**Druck** Stämpfli AG, Bern, [www.staempfli.com](http://www.staempfli.com)

**Abonnement** Die digitale Ausgabe [www.ep-web.ch](http://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:  
[shop.alice.ch](http://shop.alice.ch)  
Fragen zum Abonnement und zu Einzelheftbestellungen:  
Michelle Mathys, [michelle.mathys@alice.ch](mailto: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](http://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](http://ep-web.ch)

**Hinweise für Autoren** Vorschläge für Beiträge können bei der Redaktion eingereicht werden. Manuskriptinweise sind online abrufbar: [ep-web.ch](http://ep-web.ch)

**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](http://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**



# Weiterbildung, die passt.

Starten Sie jetzt eine Weiterbildung und  
wählen Sie aus über 100 Angeboten.

Kooperationen gehören in der Weiterbildung zum Alltag. Für viele Weiterbildungsanbieter ist es selbstverständlich, mit anderen Bildungsorganisationen oder mit Akteuren wie Unternehmen, Behörden und Universitäten zusammenzuarbeiten, um innovative Angebote zu entwickeln, neue Zielgruppen zu erreichen, die Qualitätssicherung voranzubringen oder die Begleitung von Lern- und Bildungswegen Erwachsener zu verbessern. Diese EP nimmt sowohl die Weiterbildungsorganisationen als auch das Weiterbildungssystem in den Blick. Es werden Strategien und Herausforderungen diskutiert. Dabei wird auch kritisch reflektiert, was es braucht, damit Kooperationen überhaupt gelingen.