

# EP

N°1 2023

## Education Permanente

Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung

## Individualisierung in der Weiterbildung

S V E B ■

F S E A ■



> [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.

# EP

N°1 2023

Individualisierung in  
der Weiterbildung

EDITORIAL

→ 4

BIRTE EGLOFF

## Erwachsenenbildung und Individualisierung

→ 8

GILLES PINTE

## Die Grenzen der Individualisierung in der Bildung

→ 18

KENNETH HORVATH, ANDREA ISABEL FREI &  
MARIO STEINBERG

## Hinter den Kulissen künst- licher Intelligenz: ein soziologischer Blick auf Ge- fahren und Potenziale adaptiver Lernsoftware

→ 33

TIM STANIK

## Traditionelle Antworten der Erwachsenen-/Weiter- bildung auf aktuelle Herausforderungen der Individualisierung

→ 44

KERSTIN KUPKA UND MAREIKE KHOLIN

## Individualisierte Lernan- gebote in Alphabetisierung und Grundbildung

→ 54

## PRAXIS

RONALD SCHENKEL

**Individualisierung  
setzt Rahmenbedingungen  
voraus**

→ 66

CHRISTOPH MEIER

**Technologien zur  
Unterstützung von perso-  
nalisierter Aus-,  
Fort- und Weiterbildung**

→ 71

MARCEL LEMP UND SUSAN GÖLDI

**Intuitive individuelle  
Förderung des Lerntrans-  
fers durch Vorgesetzte.  
Am Beispiel Weiterbildung  
Lokpersonal SBB**

→ 83

KLAUS JOLLER-GRAF

**Personalisierung der  
Hochschullehre**

→ 95

CARTE BLANCHE  
GERI THOMANN**Arbeit mit Metaphern in  
(Bildungs-)Organisationen**

→ 107

AKTUELLES AUS DEM SVEB → 119

KURZMELDUNGEN → 123

LITERATUR → 126

VORSCHAU / IMPRESSUM → 128

## Individualisierung in der Weiterbildung

In der Soziologie wird seit den 1960er Jahren von zunehmenden Individualisierungstendenzen gesprochen. Den unterschiedlichen Konzepten, die der oft kontroversen Diskussion um diese Entwicklung zugrunde liegen, ist gemein, dass sie dem Individuum in der Gesellschaft wachsende Bedeutung zuschreiben. Dabei wird der einzelne Mensch mit seinen Bedürfnissen, Entscheidungen und Lebensentwürfen als zunehmend eigenverantwortliches, autonomes Individuum begriffen. Aus diesen Analysen lassen sich sehr unterschiedliche Schlüsse ziehen. Während die einen Individualisierung als wachsende Autonomie und Befreiung aus einengenden Strukturen oder Konventionen verstehen, nehmen andere dieselbe Entwicklung als Vereinzelung wahr und befürchten wachsenden Egoismus, Orientierungslosigkeit oder den Zwang zur Selbstoptimierung. Bei aller Unterschiedlichkeit haben die diversen Zeitdiagnosen eines gemeinsam: Sie sehen die Individualisierung als langfristigen, tiefgreifenden, widersprüchlichen gesellschaftlichen Prozess.

Parallel zu dieser gesellschaftlichen Entwicklung beschäftigt sich auch die Erwachsenenbildung seit langem mit Individualisierungsprozessen, wie Birte

Egloff im einleitenden Beitrag zu dieser EP zeigt: Seit Beginn des 20. Jahrhunderts lässt sich eine Tendenz beobachten, Erwachsene in der Bildungsarbeit zunehmend als eigenständige Subjekte wahrzunehmen, die selbst über ihre Biografie und damit auch über ihre Lernbedürfnisse entscheiden. Auf didaktischer Ebene zeigt sich diese Tendenz unter anderem im Anspruch der Teilnehmerorientierung. Weitere Anschlüsse an die gesellschaftliche Individualisierung ortet Egloff in didaktischen Konzepten wie jenem der Selbststeuerung sowie in der zunehmenden Bedeutung der Biografie- und Lebensweltorientierung in der Erwachsenenbildung.

Ausgehend von dieser einleitenden Differenzierung und Kontextualisierung des Individualisierungsbegriffs gibt diese EP Einblick in Möglichkeiten, Risiken und Grenzen der Individualisierung. Gilles Pinte analysiert einige Reformen der beruflichen Weiterbildung in den letzten 30 Jahren in Frankreich und zieht mit Blick auf den Individualisierungsprozess, der den Reformen zugrunde liegt, eine durchgezogene Bilanz. Kritische Fragen stellen auch Kenneth Horvath, Andrea Isabel Frei und Mario Steinberg in ihrer Auseinandersetzung mit der verbreiteten Erwartung, dass die radikale Personalisierung von Bildungsprozessen mittels künstlicher Intelligenz zu mehr Gerechtigkeit führen würde. In weiteren Dossier-Beiträgen gehen die Autorinnen und Autoren den Potenzialen der Individualisierung nach. So analysiert Tim Stanik die traditionellen Antworten der Weiterbildung auf die Herausforderungen der Indi-

vidualisierung. Kerstin Kupka und Mareike Kholin zeigen, wie Individualisierung mit Hilfe technologischer Plattformen in der Förderung der Grundkompetenzen aussehen kann.

Im Praxisteil geben die Autorinnen und Autoren Einblick in konkrete Erfahrungen mit der Individualisierung auf unterschiedlichen Gebieten. Thematisiert werden die Umsetzung individualisierter Lernangebote auf dem Hintergrund der Covid-Pandemie (Ronald Schenkel), technologische Lösungen zur Personalisierung des Lernens (Christoph Meier), Erfahrungen mit der individuellen Förderung des Lerntransfers im Betrieb (Marcel Lemp und Susan Göldi) sowie die Personalisierung der Hochschullehre (Klaus Joller-Graf).

In der Carte blanche zeigt Geri Thomann, wie Metaphern in Bildungsorganisationen genutzt werden können, um verdeckte Muster beschreibbar zu machen und schwierige Themen zur Sprache zu bringen.

Mit dieser EP möchten wir einen Beitrag leisten zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Grenzen von Individualisierungsprozessen in der Weiterbildung.



# Dossier

In der Weiterbildung spielt die Individualisierung schon lange eine Rolle. Der Begriff ist gleichsam vielgestaltig wie unscharf. Es gilt, den Begriff und die zugehörigen Konzepte zu präzisieren. Dadurch können auch die Möglichkeiten und Grenzen der Individualisierung aufgezeigt werden.

# Erwachsenenbildung und Individualisierung

BIRTE EGLOFF

Der Begriff der Individualisierung ist vor allem durch seine Vielgestaltigkeit und damit auch Unschärfe charakterisiert. Im Kontext der Erwachsenenbildung spielt er auf theoretischer wie praktischer Ebene schon lange eine Rolle und hat in jüngster Zeit, insbesondere im Zusammenhang mit den Digitalisierungsschüben während der Corona-Pandemie, einen weiteren Aufschwung erfahren. Doch was genau ist damit eigentlich gemeint und wie zeigt sich Individualisierung in der Erwachsenenbildung? Der folgende Beitrag diskutiert einige Aspekte des Konzepts und fragt nach dessen Möglichkeiten und Grenzen.

In der Erwachsenenbildung sind – gerade auch im Kontext von Digitalisierung – zunehmend Tendenzen zu beobachten, die sich unter dem Schlagwort «individuelles Lernen» zusammenfassen lassen und damit dem gesamtgesellschaftlich auszumachenden Trend zur «Individualisierung» folgen. Ob in der allgemeinen oder beruflich-betrieblichen Erwachsenenbildung, überall finden sich Entwicklungen, bei denen klassische Kursangebote abgelöst werden durch Lehr-/Lernarrangements, die an den Bedürfnissen des einzelnen Erwachsenen ansetzen und zeitlich, räumlich sowie inhaltlich-didaktisch flexibel organisiert sind. An einem konkreten Beispiel aus dem Bereich der Alphabetisierung/Grundbildung der Volkshochschule Frankfurt am Main möchte ich das zunächst veranschaulichen:

Hier werden im Projekt «1zu1BASICS\_plus» seit 2021 «gering literalisierte» Erwachsene<sup>1</sup> mit ehrenamtlichen Lernpat\*innen zusammengebracht, die deren Lese- und Schreiblernbemühungen in direkten und persönlichen, zeitlich und räumlich variierenden, auf die jeweiligen Bedürfnisse zugeschnittenen Lehr-/Lernsettings begleiten und unterstützen. Dieses im Rahmen der AlphaDekade<sup>2</sup> durchgeführte Projekt ist Bestandteil einer lebensweltorientierten Grundbildungsarbeit, die mit neuen und innovativen Formaten (Einzelfördermassnahmen) die Zielgruppe in ihrem direkten Lebens- und Sozialumfeld zu erreichen versucht. Es reagiert damit zum einen auf die Tatsache, dass nur ein sehr geringer Anteil (0,7%) der als gering literalisiert identifizierten Erwachsenen überhaupt (Kurs-)angebote zur Alphabetisierung/Grundbildung wahrnimmt (vgl. Grotlüschen et al. 2020, S. 47) und zum anderen auf den Umstand, dass es sich hinsichtlich der Lernvoraussetzungen um eine sehr heterogene Zielgruppe handelt, die sowie so schon immer eine didaktische Binnendifferenzierung in den Kursen erforderlich machte, was die Kursleitenden damit aber zugleich vor besondere Herausforderungen stellte (vgl. Löffler & Weis 2016). Die Lernpat\*innen, die sich aus der von der Arbeiterwohlfahrt (AWO) organisierten Ehrenamtsagentur rekrutieren, werden fachlich geschult, in ihrer Arbeit angeleitet und auch kollegial beraten. Zudem bekommen sie entsprechendes Material zur Verfügung gestellt, mit dem sie während der Treffen, die beispielsweise in Stadtteilbibliotheken, Lerntreffs oder Familienzentren

SVEB (Hrsg.): Education  
Permanente EP 2023-1,  
Schweizerische Fachzeit-  
schrift für Weiterbildung,  
www.ep-web.ch



- 1 Gemeint sind Erwachsene, die ein bestimmtes Mindestniveau an Schriftsprachkompetenzen unterschreiten und als «funktionale Analphabet\*innen» gelten. Die LEO-Studie hat für Deutschland eine Zahl von 6,2 Millionen Deutsch sprechenden Erwachsenen zwischen 18 und 64 Jahren identifiziert, die das betrifft (vgl. Grotlüschen & Buddeberg 2020). Seit den frühen 1980er Jahren haben diese Menschen Gelegenheit, in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen an Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen Lesen und Schreiben zu lernen.
- 2 Die in Deutschland 2016 ausgerufenen «Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade)», ein Bündnis von Bund, Ländern und weiteren gesellschaftlichen Partnern, hat sich zum Ziel gesetzt, bis 2026 den funktionalen Alphabetismus deutlich zu verringern und das Grundbildungsniveau zu erhöhen. ([https://www.alphadekade.de/home/home\\_node.html](https://www.alphadekade.de/home/home_node.html) [zuletzt abgerufen am 11.02.2023]).

stattfinden, arbeiten können. Dieses passgenaue, stark individualisierte, dennoch vielfach vernetzte Lernangebot hat sich auch zum Ziel gesetzt, gering Literalisierte zu motivieren, sich mit ihrer (biografischen) Situation reflexiv auseinanderzusetzen und gegebenenfalls an weiterführenden Angeboten (beispielsweise im Bereich nachholender Schulabschlüsse) teilzunehmen, mithin sich stärker an Erwachsenenbildung zu beteiligen (vgl. Dietsche, Lück & Walpuski 2022). Insofern trägt dieses Format individualisierten Lernens zur Förderung gesellschaftlicher Teilhabe bei.

So weit das hier nur grob skizzierte Projekt, das zwar einem spezifischen Segment entstammt, so oder ähnlich aber exemplarisch für viele andere Bereiche innerhalb der Erwachsenenbildung steht und als Beleg für den Individualisierungs-Trend dienen kann.

Doch was steckt eigentlich hinter diesem nicht ganz eindeutigen und eigentlich auch nicht ganz neuen Begriff der Individualisierung? Geht es lediglich um eine grössere Flexibilisierung und Personalisierung von Lehr-/Lernsettings im Sinne einer Art Kundenorientierung? Oder ist mehr dahinter? Wo sind Grenzen der Individualisierung und welche Schlussfolgerungen lassen sich für die Erwachsenenbildungspraxis daraus ziehen?

Diesen Fragen geht der folgende Beitrag nach. Er erhebt dabei nicht den Anspruch, das Phänomen in allen seinen Facetten vollständig zu durchdringen – was angesichts seiner Komplexität kaum möglich wäre. Vielmehr besteht das Ziel des Artikels darin, aus erwachsenenpädagogischer Perspektive einige der Dimensionen herauszuarbeiten und ihre Bedeutung für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung darzulegen. Der Beitrag ist so aufgebaut, dass ich zunächst kurz auf das soziologische Konzept der Individualisierung eingehe und dann danach frage, inwiefern es anschlussfähig an die Erwachsenenbildung ist und dies anhand von drei Dimensionen aufzeige. Der Beitrag schliesst mit einem kurzen Ausblick.

## **Individualisierung als Ausdruck und Folge gesellschaftlicher Veränderungen**

Das genannte Beispiel aus der Praxis zeigt eine sehr konkrete Möglichkeit, wie Individualisierung im Rahmen von Erwachsenenbildung interpretiert werden kann: als personalisiertes, ganz auf den Erwachsenen und seine Ressourcen und biografischen Dispositionen zugeschnittenes, zeitlich, räumlich, sozial und inhaltlich flexibles Lernangebot, das Erwachsene in ihren individuellen Weiterbildungsbemühungen (professionell) assistiert und bestärkt und eine Passung zwischen individuellem Bedarf und vorhandenen Lernangeboten herstellt.

Individualisierung ist aber zunächst ein auf einer abstrakteren Ebene angesiedeltes (soziologisches) Konzept, mit dem – ganz allgemein – ein Prozess innerhalb der Herausbildung moderner Gesellschaften bezeichnet wird,

bei dem der einzelne Mensch – lange wahrgenommen als Teil einer Gruppe (z.B. eines Standes) mit festgefühten Strukturen, Normen und Erwartungen – zunehmend als eigenverantwortlich für sein Leben, in seinen biografischen Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und damit in seiner Autonomie in den Mittelpunkt rückt. Soziologisch ausgedrückt meint Individualisierung somit die «zunehmende Bedeutung des Individuums für den Vergesellschaftungsprozess» (Junge 2002, S. 9).

Der Begriff steht in Verbindung mit weiteren, hier nicht näher erläuterten Konzepten, mit denen gesellschaftliche Umbrüche und Transformationsprozesse beschrieben wurden (und noch werden), wie etwa Entstandardisierung (z.B. der Erwerbsarbeit), Enttraditionalisierung (z.B. von Lebensformen), Entgrenzung (z.B. der Lebensalter) usw. Er steht auch im Zusammenhang mit Fragen und sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen etwa zu Übergängen im Lebensverlauf, Chancengerechtigkeit und sozialer (Un-) Gleichheit sowie Heterogenität/Differenz (vgl. z.B. Walther et al. 2020).

Das Konzept der Individualisierung (auch als «Individualisierungstheorem» bezeichnet) hat insbesondere ab Mitte der 1980er Jahre mit den zeitdiagnostischen Publikationen der Soziolog\*innen Antony Giddens, Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (vgl. Beck 1986; Beck & Beck-Gernsheim 1994; Beck, Giddens & Lash 1996) zu neuer<sup>3</sup> Aufmerksamkeit in den Sozialwissenschaften und damit auch den Erziehungswissenschaften und der Erwachsenenbildung geführt (vgl. z.B. Kade 1989). Mit Blick u.a. auf die Pluralisierung von Lebensformen und Biografiemustern (zumindest in den (westlichen) Industrieländern) heben die genannten Autor\*innen den doppelten Charakter von Individualisierung hervor: Einerseits erhöhen sich die Möglichkeiten und Freiheitsgrade in vielen Bereichen der Gesellschaft für den Einzelnen, andererseits ist damit aber auch ein gewisser Druck, gar Zwang verbunden, autonom mit diesen Freiheiten umzugehen, Wahlmöglichkeiten abzuwägen und Entscheidungen reflektiert zu treffen, ggf. zu legitimieren und seine Biografie aktiv und flexibel zu gestalten. Somit stehen die Individuen vor bestimmten Herausforderungen, haben ein hohes Mass an Eigenverantwortlichkeit im Hinblick auf ihre Lebensgestaltung, sobald Sicherheiten zerbrechen und Traditionen verschwinden. Beck & Beck-Gernsheim (1994, S. 13) sprechen in dem Zusammenhang von einer «Bastel- oder Wahlbiographie» oder auch von einer «reflexiven Biographie» (ebd.), für die es eine Fülle an Möglichkeiten gibt, aus denen die Individuen sich immer wieder aktiv für etwas entscheiden müssen.

Ohne an dieser Stelle die weitere Entwicklung dieser soziologischen Zeitdiagnosen und Gesellschaftsanalysen im Detail nachzeichnen zu können, bleibt festzuhalten, dass sich im Rahmen weiterer Entwicklungs- und Veränderungs-

3 Insofern «neu», weil – so Junge (2002, S. 9f.) – sich bereits etliche soziologische «Klassiker» wie etwa Durkheim, Simmel oder Weber bereits mit Individualisierung, Modernisierung und damit verbundener Autonomisierung des Individuums befasst haben (vgl. hierzu auch Kippele 1998).

prozesse am Ende des 20. Jahrhunderts und zu Beginn des 21. Jahrhunderts die prinzipiellen Möglichkeiten und Angebote, sich selbst als Individuum ins Verhältnis zur Welt und zur Gesellschaft zu setzen, sein Leben auf die eine oder andere Art zu führen und individuelle wie kollektiv gewährte Freiheitsgrade und Optionen zu nutzen (z.B. im Bereich Lebensformen, Freizeit und Konsum, digitale Medien, Arbeits- und Berufswelt), noch einmal vervielfältigt haben. Insofern ist Individualisierung im Kontext gesellschaftlicher Transformationen (und Krisen) nach wie vor ein Thema. Fragt man nun danach, welche Rolle die Erwachsenenbildung dabei einnehmen kann, liesse sich folgende Antwort darauf geben: Erwachsenenbildung greift den sich bietenden Möglichkeitsraum auf, indem sie in einer stimulierenden Funktion Erwachsene in der Wahrnehmung ihrer Lern- und Bildungsmöglichkeiten und damit der persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung animiert und unterstützt – abstrakt durch übergeordnete Konzepte wie das des «lebensbegleitenden Lernens», das als gesellschaftliche Leitidee präsent ist und auf breite Resonanz stösst; konkret durch ein grosses Spektrum an (Weiter-)Bildungsthemen und -angeboten, wie sie sich in Programmen von unterschiedlichen Weiterbildungseinrichtungen wiederfinden und das es Erwachsenen ermöglicht, sich in jeder erdenklichen Richtung weiterzuentwickeln, zu qualifizieren oder seinem Leben eine andere und neue Richtung zu geben. In einer orientierungs- und ordnungsstiftenden Funktion hilft die Erwachsenenbildung orientierungslos gewordenen Erwachsenen aber auch dabei, sich in einer komplex gewordenen Welt (wieder) zurechtzufinden. Hier kommt der Weiterbildungs-, Lern- und Lebensberatung eine wichtige Rolle zu, die Erwachsene dazu ermächtigt, mit den zunehmenden Anforderungen, Zumutungen und Wahlmöglichkeiten zurechtzukommen, neue Sinn- und Identitätsstrukturen aufzubauen und für sich selbst passende Wege zu finden.

### **Zur Anschlussfähigkeit der Erwachsenenbildung an Individualisierung**

Dass Erwachsenenbildung und Individualisierung nicht erst mit den soziologischen Zeitdiagnosen in Verbindung gebracht wurden und dies insofern eben nicht neu ist, möchte ich im Folgenden an drei Ebenen aufzeigen: auf einer historischen Ebene, auf einer theoretisch-empirischen Ebene sowie auf inhaltlich-didaktischer Ebene.

Ein historischer Blick auf die (organisierte) Erwachsenenbildung zeigt, dass sich diese seit ihren Anfängen, die in der Regel auf den Beginn der Aufklärung datiert sind, nicht nur institutionell ausdifferenziert, sondern im Laufe der Zeit auch das Bild und das Verständnis über ihre Adressat\*innen verändert hat. Nach Seitter (2007, S. 135ff.) lässt sich mit den Bezeichnungen «Volksbildung», «Erwachsenenbildung», «Weiterbildung» und «Lebenslanges

Lernen» eine Entwicklung aufzeigen, die den Erwachsenen mehr und mehr als Individuum und in seiner Individualität ins Zentrum rückt. So enthält der seit dem 18. Jahrhundert bis ca. in die 1920er Jahre verwendete Begriff der Volksbildung eine Vorstellung von Erwachsenen als Teil eines Kollektivs (Volk) mit einer noch starken Einbindung in traditionelle Lebens- und Arbeitsverhältnisse. Lernen und Weiterbildung waren recht eng auf den Bereich des «örtlichen Mikrokosmos» (ebd., S. 136) ausgerichtet, bei der Individualität noch keine Rolle spielte, die Erwachsenen vielmehr ihren angestammten Platz in einer weitgehend auf festen Abläufen beruhenden Gesellschaft innehatten. Lebenswege waren häufig vorgezeichnet und in der Folge war auch das, was gelernt wurde, auf einen kleinen Ausschnitt der unmittelbaren Lebenswelt begrenzt und fand überwiegend in Form der Belehrung statt. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts setzte sich dann langsam die Bezeichnung «Erwachsenenbildung» durch. Erwachsene traten nun stärker als eigenständige Individuen und Adressat\*innen von Bildung in den Blick, gerade auch in bewusster Abgrenzung zu Schüler\*innen, die noch der Erziehung und Belehrung bedurften. «Erwachsenenbildung verstand sich daher als Element zur Kultivierung eines Selbst, das seinen Platz innerhalb eines Lebenskreises oder einer Schicht schon gefunden hatte, das diesen Platz allerdings reflektierter und kultivierter einnehmen und im Dialog mit anderen Erwachsenen die Relativität seiner eigenen Position erkennen sollte.» (ebd., S. 138). Darauf richteten sich die Angebote und didaktischen Arrangements, die sich von einer reinen Vermittlung und Verbreitung von Wissen in Form der Belehrung ausweiteten auf ganzheitliche, individualisierende und adressatenbezogene Formen, die zu Reflexion und Kommunikation anregen sollten. In den 1970er Jahren wurde im Zusammenhang mit dem «Strukturplan für das Bildungswesen» (Deutscher Bildungsrat 1972) Erwachsenenbildung durch den Begriff «Weiterbildung» ersetzt, worunter die «Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase» (ebd., S. 197) verstanden wurde. Weiterbildung sollte nun zu einer fortwährenden und eigenverantwortlichen Aufgabe für alle Individuen einer Gesellschaft werden und zum beruflichen wie persönlichen Vorankommen beitragen. In der Folge kam es zu einem Institutionalisierungsschub in der öffentlich wie privat finanzierten Erwachsenenbildung und auch die Bedeutung und Wahrnehmung informeller, also nicht geplanter und eher zufälliger Lern- und Bildungsprozesse nahm zu. In dieser Zeit der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre beginnt auch der Aufstieg des Konzeptes Lebenslanges Lernen, das den Anspruch eines ständigen Lernens und Sich-(Weiter-)Bildens noch einmal zuspitzte. Mit dem Lebenslangen Lernen tritt die Biografie des einzelnen Erwachsenen in den Fokus, die zum Bezugspunkt wird für Lern- und Bildungsprozesse, gleichgültig in welcher Form und an welchem Ort sie stattfinden.

Fasst man diese Entwicklung zusammen, kann man festhalten, dass der Erwachsene im Laufe der Zeit mehr und mehr als eigenständiges Subjekt und Träger einer individuellen Biografie wahrgenommen wird, der immer wieder vor neue Entscheidungen gestellt ist und diese aktiv treffen muss. Damit ändert sich auch der Blick auf Erwachsenenbildung, den Erwachsenen und das Lernen Erwachsener auf theoretisch-empirischer wie auf inhaltlich-didaktischer Ebene, wie in den folgenden Abschnitten etwas näher ausgeführt wird.

Auf der *theoretisch-empirischen Ebene* spiegelt sich der Trend zur Individualisierung in solchen Theorien wider, die den Erwachsenen als Subjekt seiner Lebensverhältnisse betrachten (vgl. Nolda 2008, S. 34ff.). Hierzu zählen beispielsweise systemisch-konstruktivistische, subjektwissenschaftliche oder auch milieutheoretische Theorien und Ansätze, die sich prinzipiell von klassischen, auf Reiz-Reaktion-Schemata und Vorstellungen einer externen Steuerbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen basierenden Theorien abgrenzen und die stattdessen die Selbstständigkeit, Selbstorganisation, Subjektivität und Selbststeuerung im Hinblick auf Lernen, Lerngründe und Lernmotivation betonen und auf diese Weise etwa auch Lernwiderstände erklären. Es zählt ebenso der in der Erwachsenenbildung breit geführte Diskurs zum selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen dazu. Die stärkere Hinwendung zum Subjekt geht auf empirischer Ebene mit einer vermehrten Nutzung und damit Aufwertung qualitativer Forschungsmethoden einher: So haben beispielsweise biografische und ethnografische Verfahren seitdem an Bedeutung gewonnen. Insgesamt stehen seit dieser Zeit Erwachsene mit ihrem Erfahrungswissen, ihren individuellen Bildungs- und Aneignungsoptionen, ihren vielfältigen Interessen und Ressourcen im Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. hierzu Nittel, von Felden & Mendel 2023).

Auf *inhaltlich-didaktischer Ebene* – und somit von besonderem Interesse für die Erwachsenenbildungspraxis – lässt sich der Trend zur Individualisierung nicht nur an einer Öffnung hinsichtlich Themen, Angeboten sowie Lehr-/Lern- und Beratungsformaten ablesen, sondern auch anhand zentraler die Erwachsenenbildung bestimmenden didaktischen Prinzipien abbilden, wobei insbesondere die Teilnehmer\*innen-, die Biografie- und die Lebensweltorientierung in den Blick geraten (vgl. hierzu von Hippel, Kulmus & Stimm 2022). Während die – gleichfalls bedeutsamen – Adressat\*innen- und Zielgruppenorientierung den Erwachsenen eher als Teil einer mehr oder weniger homogenen Gruppe mit gemeinsamen soziostrukturellen Merkmalen fasst («kollektive Lebenssituation» (Siebert 2012, S. 111) als Ausgangspunkt), deren konkrete Bedarfe und Bedürfnisse in der Regel von den Bildungseinrichtungen antizipiert werden müssen und eher auf der Programmplanungsebene angesiedelt sind, zielen Teilnehmer\*innen-, Biografie- und Lebensweltorientierung auf die mikrodidaktische Ebene in der konkreten Planung und Ge-



gestaltung der Kurssituation oder des Lehr-/Lernarrangements und haben die daran teilnehmenden individuellen Erwachsenen mit ihren spezifischen Interessen, Erwartungen, Lebenslagen, biografischen und sonstigen Ressourcen und Deutungshorizonten im Blick. Von Hippel, Kulmus & Stimm (2022, S. 91) weisen dabei darauf hin, dass es bei der Umsetzung der Teilnehmer\*innenorientierung nicht einfach nur um eine Erfüllung von Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmer\*innen geht, sondern um ein systematisches Aufgreifen der Perspektiven und ein konzeptionelles Miteinplanen der Anliegen der Individuen, die aus einer bestimmten Motivation heraus und verbunden mit bestimmten Erwartungen an Kursen der Erwachsenenbildung teilnehmen, mit den von den Professionellen geplanten Inhalten und Zielen der Veranstaltung. «Gelingende Teilnehmendenorientierung wie auch gelingendes Lernen sind somit auf die Eigenleistung der Subjekte angewiesen.» (ebd.). Damit verbunden sind auf der anderen Seite «Eigenwilligkeit» und «Eigensinn» (Kade, Nittel & Seitter 2007, S. 85) der Erwachsenen, die sich in der Kursinteraktion verschiedenartig äussern können, z.B. als störendes oder widerständiges Verhalten oder einfach dadurch, dass Kursinhalte für Erwachsene sehr unterschiedliche Bedeutungen haben können, ohne dass dies von den Kursleitenden bzw. professionellen Erwachsenenbildner\*innen im Sinne einer pädagogischen Vermittlungsabsicht gelenkt und gesteuert werden kann. Insofern werden Kursleitende hier zu Lernbegleiter\*innen, die Teilnehmer\*innen Möglichkeitsräume eröffnen und mit der Offenheit und Ungewissheit von Lern- und Bildungsprozessen in der konkreten Bildungsarbeit umgehen müssen.

Mit Biografieorientierung ist das ausdrückliche Einbeziehen und die Berücksichtigung der biografisch aufgeschichteten, identitätsbildenden Lern- und Lebenserfahrungen der einzelnen Teilnehmer\*innen gemeint, die ebenfalls das Lehr-/Lerngeschehen beeinflussen. Das ist in hohem Masse anschlussfähig an die Realität von Erwachsenenbildung, da Kursleitende häufig mit biografischen Äusserungen ihrer Teilnehmer\*innen im Kursgeschehen konfrontiert sind, ohne dass notwendigerweise klar ist, wie sie damit umgehen können. Das didaktische Prinzip der Biografieorientierung bietet explizit die Möglichkeit, dies in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung in das Lehr-/Lernarrangement einzubinden – je nachdem, wie es das jeweilige Thema erforderlich macht. Inzwischen liegen hierzu zahlreiche methodische Anleitungen und Impulse vor, wie die Arbeit mit (oder auch an) Biografien gestaltet und in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung sinnvoll integriert werden kann (z.B. Auer et al., 2020; Hölzle & Jansen 2011).

Ein weiteres wichtiges, daran anknüpfendes Prinzip ist das der Lebensweltorientierung, das ursprünglich aus der sozialen Arbeit stammt (vgl. Grundwald & Thiersch 2014) und von der Erwachsenenbildung aufgegriffen worden ist, wobei unter Lebenswelt der «individuelle Kosmos der Selbstverständlichkeiten,

- 4 Das 1989 von Matthias Horx gegründete Zukunftsinstitut ist ein Think-Tank zur Zukunfts- und Trendforschung. <https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrend-individualisierung/> [zuletzt abgerufen am 15.02.2023]

in dem wir leben» (Arnold 2010, S. 185) verstanden wird, der für den «Einzelnen Gewissheit, Identität und Zugehörigkeit» (ebd.) bedeutet. Als didaktisches Prinzip greift Lebensweltorientierung diesen individuell bedeutsamen Erfahrungsraum auf und macht ihn zum Ausgangspunkt von Lern- und Bildungsprozessen. Insbesondere bei der Ansprache neuer Zielgruppen bzw. der Gewinnung neuer Teilnehmender ist die Lebensweltorientierung wichtig, vor allem, wenn Erwachsenenbildung dieses Prinzip nutzt, um Angebote direkt im sozialen Nahraum – im Sinne einer aufsuchenden Bildungsarbeit (vgl. Bremer & Kleemann-Göhring 2011) – zu etablieren.

### Individualisierung als Risiko und Chance

Das Zukunftsinstitut sieht in der Individualisierung einen gesellschaftlichen «Megatrend» und «das zentrale Kulturprinzip der aktuellen Zeit».<sup>4</sup> Mit fortschreitendem sozialem und technologischem Wandel werden sich Individualisierungsprozesse in vielen gesellschaftlichen Bereichen fortsetzen. Wahlfreiheiten und Selbststimmungsmöglichkeiten nehmen weiter zu und tragen prinzipiell zu steigenden Teilhabechancen aller Gesellschaftsmitglieder bei. Zugleich lassen sich aber auch divergierende Erscheinungen auf vielen Ebenen ausmachen, vor allem angesichts der grossen gesellschaftlichen und nur gemeinsam zu lösenden Herausforderungen, wie Klimawandel, Demokratiebildung oder Krisen aller Art. Und so stellt sich die Frage, inwiefern Individualisierung langfristig zu Lasten der Gemeinschaft geht, zur Vereinzelung und folglich zum Verlust von Solidarität und zur Zunahme von Ungleichheit führt oder aber inwiefern darin auch die Chance für die Entstehung von Alternativen liegt, z.B. durch die Entwicklung innovativer Formen der Vergemeinschaftung, Entstehung neuer sozialer Bewegungen oder – wie es das Zukunftsinstitut formuliert – durch die Herausbildung eines sich «co-individuell im Wir entwickelnde[n] Ich». Für die Erwachsenenbildung sind diese Fragen nicht nur aus wissenschaftlicher Perspektive interessant, da sie Ausgangspunkt von theoretischen Überlegungen und empirischer Forschung sein können, sondern vor allem auch gerade aus praktischer Sicht von Bedeutung, insofern Erwachsenenbildung hier nach wie vor eine aufklärende, vermittelnde und ausgleichende Funktion zukommt.

BIRTE EGLOFF, Dr. phil., Akademische Oberrätin im Dekanat des Fachbereichs Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Alphabetisierung/Grundbildung, Erwachsenenbildung, Qualitative Forschungsmethoden (Biografieforschung, Ethnografie), Interkulturelle Bildung, Berufsfeldbezug erziehungswissenschaftlicher Studiengänge und Praxisreflexion. Kontakt: [b.egloff@em.uni-frankfurt.de](mailto:b.egloff@em.uni-frankfurt.de)

## Literatur

- Arnold, R. (2010):** Stichwort: Lebenswelt. In: Wörterbuch Erwachsenenbildung (S. 185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Auer, H., Hirtler-Rieger, G., Ramsauer, E. & Ruhland, S. (2020):** 77 Impulse und Methoden Biografiearbeit. Mutmacher für ein Leben in Vielfalt und Wertschätzung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1994):** Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U. (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994):** Reflexive Modernisierung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bremer, H. & Kleemann-Göhring, M. (2011):** Aufsuchen der Bildungsarbeit: Mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen. Forum Erwachsenenbildung 3, S. 53–56.
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission (Hrsg.) (1972):** Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Dietsche, B., Lück, A. & Walpuski, F. (2022):** Einzelförderung passt. Möglichkeiten und Herausforderungen individueller Lernarrangements. In: Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S. & Bieberstein, A. (Hrsg.). Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven (S. 179–187). Bielefeld: wbv.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020):** LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2020):** Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In: Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.). LEO 2018. Leben mit geringer Literalität (S. 13–64). Bielefeld: wbv.
- Grundwald, K. & Thiersch, H. (2014):** Lebensweltorientierung. In: Schröer, W. & Schweppe, C. (Hrsg.). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet/Unterüberschrift: Soziale Arbeit, Grundbegriffe. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hölzle, C. & Jansen, I. (Hrsg.) (2011):** Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. Wiesbaden: VS.
- Junge, M. (2002):** Individualisierung. Frankfurt: Campus.
- Kade, J. (1989):** Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. Zeitschrift für Pädagogik 35, 6, S. 789–808.
- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (2007):** Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kipple, F. (1998):** Was heisst Individualisierung? Die Antworten soziologischer Klassiker. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Löffler, C. & Weis, S. (2016):** Didaktik der Alphabetisierung. In: Löffler, C. & Korfkamp, J. (Hrsg.). Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (S. 365–382). Münster: Waxmann.
- Nittel, D., von Felden, H. & Mendel, M. (Hrsg.) (2023):** Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nolda, S. (2008):** Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: WBG.
- Seitter, W. (2007):** Geschichte der Erwachsenenbildung: eine Einführung. Bielefeld: wbv.
- Siebert, H. (2012):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg: ZIEL.
- Von Hippel, A., Kulmus, C. & Stimm, M. (2022):** Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Utb.
- Walther, A., Stauber, B., Rieger-Ladich, M. & Wanka, A. (Hrsg.) (2020):** Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

# Die Grenzen der Individualisierung in der Bildung

GILLES PINTE

Der Begriff der Individualisierung findet seit über 30 Jahren im Bereich der Berufsbildung Anwendung. Mittlerweile scheint dieser in den Bildungssystemen, in den ausgewiesenen Praktiken der Bildungsanbieter und schliesslich in den Diskursen der institutionellen Bildungsakteure zu einem fixen Bestandteil geworden zu sein. Nach einem Überblick darüber, wie sich dieser Begriff in den verschiedenen französischen Gesetzen etabliert hat, wird anhand der Untersuchung einiger aktueller Weiterbildungssysteme ein reflexiver und kritischer Blick auf die folgenden Themen geworfen: individuelle Lernfähigkeit und Autonomie, sozioökonomische und politische Herausforderungen der Individualisierung sowie Verantwortung für die Ausbildung zwischen Unternehmen und Einzelperson.

Die verschiedenen Reformen, die in den letzten 30 Jahren in Frankreich stattfanden, führten zu einer verstärkten Individualisierung der beruflichen Weiterbildung. Diese Individualisierung ist in den Programmen, aber auch in den von Weiterbildungsanbietern angepriesenen Lehrmethoden erkennbar. Demnach stünde bei den Bildungsinstitutionen die Einzelperson als Individuum im Mittelpunkt des Interesses; diese wäre frei in ihren Orientierungs- und Bildungsentscheidungen und autonom. Die verschiedenen Krisen der letzten Zeit (Pandemie, Bildung, Politik) zeigen jedoch, wie anfällig die Institutionen sind, wenn es darum geht, auf Einzelne einzugehen.

SVEB (Hrsg.): Education Permanente EP 2023-1, Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, [www.ep-web.ch](http://www.ep-web.ch)



Die Hintergründe des Individualisierungskonzeptes werden selten hinterfragt (Frétigné und Trollat, 2009). Zu diesem Zweck werden wir anhand der Analyse von zwei stark individualisierten französischen Systemen, nämlich des «persönlichen Bildungskontos» (compte personnel de formation CPF) und der «Beratung zur beruflichen Entwicklung» (conseil en évolution professionnelle CEP), verwandte Begriffe wie z.B. Autonomie, Verantwortung oder auch Bürgersinn hinterfragen.

Wie Philippe Carré sagt, lernt man zwar immer allein, aber nie ohne die anderen.

Es ist noch zu früh, um zu beurteilen, ob die Ziele der letzten Reform tatsächlich erreicht werden. Dennoch stellen sich Fragen: Inwiefern wirkt sich die Individualisierung der Massnahmen auf die Motivation der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aus? Welche Auswirkungen wird die Liberalisierung des Bildungsmarktes haben? Wie wird sich die Verantwortung für die Aus- und Weiterbildung zwischen den Einzelpersonen und dem Unternehmen wieder ins Gleichgewicht gebracht? Ist die Aufforderung zur Eigenverantwortung und Bildungsautonomie des einzelnen Menschen ein Zeichen für eine rein wirtschaftsliberale Entwicklung – oder eine Antwort auf eine Frage des politischen Liberalismus, nämlich jene nach der Emanzipation des Individuums?

**Der Begriff «Individualisierung» ist zwar nicht klar definiert, dennoch bahnt er sich allmählich seinen Weg in die Erwachsenenbildung**

Marcel David (1976) war in seinem Werk «L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs» einer der ersten Praktiker und Forscher zur Erwachsenenbildung in Frankreich, der auf die Unterteilung in eine individuelle und eine kollektive Erwachsenenbildung hinwies. Er versteht die Begriffe «individuell» und «kollektiv», wie sie seiner Analyse zufolge bei den Strategien und Praktiken im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Arbeitnehmenden angewandt werden, als offene Kategorien; präzisiert werden diese

erst durch die konkreten Realitäten, über die sie Auskunft geben. «Individuell» steht in diesem Sinn für Aktivitäten, die auf Isolation und Spaltung zielen, nicht von einer Gruppe oder einer sozialen Bewegung getragen werden, als Ausdruck der Ohnmacht gegenüber zu starken sozialen Zwängen interpretiert werden können oder dem allgemeinen Interesse entgegenstehen und ausschliesslich dem einzelnen Individuum zugute kommen.

Konkret können wir in der jüngeren Geschichte der französischen Berufsbildung den Beginn der Individualisierung auf das Jahr 1978 datieren, mit einem Gesetz «zur individuellen Förderung, zum Bildungsurlaub und zur Vergütung von Praktikanten in der Berufsbildung». Von diesem Zeitpunkt an und bis in die 2000er Jahre hinein gehen die Gesetze auf den Grundgedanken des 1971 von Jacques Delors initiierten Gesetzes zurück. Dieses Gesetz aus dem Jahr 1978 ist von Bedeutung, weil es gerade die Bildungsmassnahmen neu definiert und neu organisiert. Die Ausbildungen werden kürzer und vor dem Hintergrund der Wirtschaftskrise und der Arbeitslosigkeit nunmehr stärker vom und für das Unternehmen gestaltet. Der erfüllende, emanzipatorische oder kulturelle Charakter der Bildung verliert an Boden zugunsten einer Ausbildung, die auf die Einsetzbarkeit in der Arbeitssituation abzielt. Das Gesetz aus dem Jahr 1991 markiert den Beginn des «kompetenzorientierten Ansatzes» in der Weiterbildung. Nach und nach wird im Zuge der Reformen der Begriff Qualifikation, der auf das Kollektiv abzielte, durch den Begriff Kompetenz, der auf das Individuum abzielt, ersetzt. Jede Person trägt nunmehr die Verantwortung für ihre Beschäftigungsfähigkeit. Die Last der Ausbildung verlagert sich vom Unternehmen auf die Arbeitnehmenden, die ihre Ausbildung mit dem Ziel managen sollen, wettbewerbsfähig zu bleiben oder zu werden. Alle müssen an ihrem eigenen «Unternehmen Ich» arbeiten und sind für ihre Ausbildung, Integration, Umschulung und Entlassung selbst verantwortlich.

Nach und nach kristallisiert sich in den Reden der Akteure, in den Schriften der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen sowie in den Gesetzestexten heraus, dass die Wahlmöglichkeiten und Entscheidungen in Bezug auf die Aneignung von Kompetenzen und den Erhalt der eigenen Beschäftigungsfähigkeit ganz oder teilweise auf der Einzelperson lasten (Pinte, 2007). Berton und Podevin (1991) weisen darauf hin, dass seither trotz des politischen Willens die sozialen, staatsbürgerlichen und kulturellen Aspekte von den berufsorientierten Bildungszielen überlagert wurden.

Auf einer anderen Ebene haben Frétygné und Trollat (2009) aufgezeigt, welche Schwierigkeiten sich bei der Definition des Konzepts der individualisierten Bildung oder der Individualisierung der Bildung stellen. In der einschlägigen Fachliteratur werden diese beiden Ausdrücke häufig undifferenziert verwendet. Hervé Prévost (1994, S. 43) versucht eine Definition der Individualisierung: «Es handelt sich um eine dualistische Massnahme oder Vorgehensweise, die sowohl die individuelle Einzigartigkeit berücksichtigt,

indem sie einen inneren Willen anerkennt, der in der Lage ist, zu handeln und die laufenden Prozesse zu verändern, als auch einen äusseren Willen, der den Ablauf der individuellen Handlungen beeinflusst.»

Unserer Ansicht nach gewinnt der Begriff der Individualisierung Anfang der 1990er Jahre mit der Einführung der «Kompetenzbilanz» im Jahr 1992 an Bedeutung. Vincent Merle (2006) verbindet den Begriff der Individualisierung mit dem der Mitverantwortung: «Es zeichnet sich eine neue Form des Kompromisses ab, der nicht mehr Unterordnung mit Arbeitsplatzsicherheit verbindet, sondern Beschäftigungsfähigkeit mit dem Engagement für die Entwicklung der Kompetenzen und der Leistungen des Unternehmens verknüpft.» Das Gesetz vom 24. November 2009 markiert in der Tat wichtige Veränderungen in der beruflichen Weiterbildung in Frankreich, indem das Konzept der Individualisierung gestärkt wird: Übertragbarkeit des individuellen Rechts auf Bildung von einem Unternehmen auf ein anderes, Einführung des individuellen Bildungsurlaubs ausserhalb der Arbeitszeit, Einführung beruflicher Standortbestimmungen, Erweiterung der für einen Professionalisierungsvertrag infrage kommenden Zielgruppe. Hinter diesen Änderungen steht die Logik der wirtschaftlichen Entwicklung, der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitskräfte und der Sicherung der Berufslaufbahnen.

Die Individualisierung wird somit zu einer einfachen Lösung für die politischen, gewerkschaftlichen, wirtschaftlichen und institutionellen Akteure des Bildungswesens. Bei dem in den 90er-Jahren entwickelten Konzept laufen mehrere Interessen zusammen: jene der Personalverantwortlichen, die die kollektivvertraglichen Gehaltsschemata aufweichen wollen, um die Arbeitskosten zu optimieren; jene der Bildungsanbieter, die sich auf das Projektmanagement stürzen und sich in einem wettbewerbsorientierten Markt voneinander unterscheiden wollen; jene der Auszubildenden bzw. Pädagoginnen und Pädagogen, die auf jede einzelne Person zugeschnittene Unterlagen und Ressourcen anbieten möchten.

### **Einblicke in das jüngste Gesetz zur Berufsbildung anhand von zwei Massnahmen**

Das letzte Gesetz «für die Freiheit, die eigene berufliche Zukunft selbst zu wählen» aus dem Jahr 2018 regelt die Berufsbildung, die Ausbildung von Lernenden und die Arbeitslosenversicherung. Ziel ist es, dass Erwerbstätige ihre Berufsplanung stärker selbst in die Hand nehmen und ihre Entscheidungen autonomer treffen. Die wichtigsten Entwicklungen in Bezug auf die Individualisierung der Bildung betreffen die Umwandlung des «persönlichen Bildungskontos» (compte personnel de formation CPF) in Euro und die Einführung der Beratung zur beruflichen Entwicklung (conseil en évolution professionnelle CEP).

Vom «individuellen Recht auf Bildung» (DIF) zum «persönlichen Bildungskonto» (CPF)  
Mit der Einführung des individuellen Rechts auf Bildung (*droit individuel à la formation* DIF), der wichtigsten Massnahme des Gesetzes aus dem Jahr 2004, wird der Prozess der Individualisierung noch verstärkt, da es faktisch eine neue Möglichkeit der (Weiter-)Bildung ausserhalb der Arbeitszeit eröffnet. Um sich weiterzubilden, können die Beschäftigten auf ihre persönliche Freizeit, ihren Urlaub, ihre Erholungsstage oder auf unbezahlten Urlaub zurückgreifen. Durch die Möglichkeit, ein Bildungsguthaben von 20 Stunden pro Jahr zu erwerben, das über sechs Jahre hinweg kumuliert werden kann, wird mit dem DIF ein Prozess der Individualisierung in Gang gesetzt, bei dem den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern die Verantwortung für die Bildung übertragen wird und die Arbeitgeber in Bezug auf die Weiterbildung entlastet werden. Die Effekte des DIF auf die Weiterbildung und die Berufswegen der Beschäftigten waren eher begrenzt. 2013 wurde das DIF in grossen Unternehmen von lediglich 7% und in kleinen Unternehmen von weniger als 2% der Beschäftigten in Anspruch genommen. Die Dauer der Schulungen war ebenfalls sehr kurz und ermöglichte es den Beschäftigten somit nicht, ihre Qualifikation zu erhöhen. In einer Studie aus dem Jahr 2015 zeigte Galtier<sup>1</sup>, dass mit dem DIF zwar ein Austarieren des Verhältnisses zwischen Beschäftigten und Arbeitgebern in Bezug auf die Wahl der Weiterbildung intendiert war, dass dieses Verhältnis jedoch weiterhin unausgewogen zugunsten der Arbeitgeberseite blieb, da letztere die Kontrolle über den Beginn der Weiterbildung behielt. Anders ausgedrückt: Der Wunsch, dass sich die Beschäftigten in Eigeninitiative und ausserhalb der Arbeitszeit weiterbilden, hat sich nicht bewahrheitet.

Mit der Umwandlung des DIF in das «persönliche Bildungskonto» (*compte personnel de formation* CPF) im Jahr 2018 wurde ein Recht auf Stunden in ein Recht auf Euro umgewandelt. Das CPF steht allen erwerbstätigen Personen ab 16 Jahren unabhängig von ihrem Status offen (Arbeitnehmer, Arbeitsuchende, öffentliche Bedienstete, Selbstständige). Es ist an die Person

gebunden und bleibt auch bei einem Wechsel des Unternehmens oder des Status erhalten. Der Erwerb und die Nutzung der offenen Rechte werden über eine mobile App automatisiert verarbeitet. Die erwachsenen Lernenden sind 2018 von Nutzern zu Kunden geworden. Mit dem CPF gibt es nun auch insofern keine zwischengeschaltete Vermittlungsstelle mehr, als der Inhaber oder die Inhaberin mit dem eigenen Handy eine Ausbildung auswählen, bewerten und bezahlen kann. Vier Jahre nach der Einführung des Systems ergab eine von der französischen Nationalversammlung durchgeführte Untersuchung, dass der Grossteil der Arbeitnehmenden ihr Konto für Schulungen nutzte, die

1 Bénédicte Galtier, «Le droit individuel à la formation: les enseignements d'une étude auprès des acteurs» [dt.: «Das individuelle Recht auf Weiterbildung: Erkenntnisse aus einer Studie mit den Beteiligten», *Documents d'études* [dt.: Studienunterlagen], Nr. 188, Dares [staatliches frz. Statistikinstitut] Januar 2015.



auf Qualifikationen in Bereichen wie Sprachen, Informatik, Transport, Beförderung oder Lagerhaltung abzielten. Dies sind alles Weiterbildungsmaßnahmen, die eher unter den Kompetenzentwicklungsplan<sup>2</sup> des Unternehmens fallen. Gelot und Teskouk (2021, S. 104) zufolge liegt der eigentliche Zweck des persönlichen Bildungskontos CPF – auch wenn dies sorgfältig verschleiert wird – im allmählichen Rückzug der Unternehmen aus ihrer Verpflichtung zur Aus- und Weiterbildung ihrer Beschäftigten. Darüber hinaus sind die meisten Personen, die das CPF nutzen, Führungskräfte oder höhere Fachangestellte, während nur 16% aus der Arbeiterschicht stammen. Des Weiteren wurde festgestellt, dass die Weiterbildungen rund 22 Stunden dauerten und eher Schulungen zu Anpassungszwecken als weiterführende Kurse zur beruflichen Qualifizierung gewählt wurden. Ausserdem kam es zu Betrugsfällen: Falsche Firmen riefen bei Beschäftigten mit einem CPF an, um ihre Zugangsdaten und Passwörter zu erhalten und dann ihr Konto zu leeren. Das Ausmass des Betrugs wird auf 10 Millionen Euro geschätzt. Ende 2022 verbot die Regierung telefonische Kundenwerbung für das CPF.

Das persönliche Bildungskonto CPF wirft auch die Frage nach der Finanzierung auf, da diese für eine wirklich qualifizierende und zertifizierende Ausbildung mit einer Dauer von sechs bis neun Monaten nicht ausreicht. Somit sind Einzelpersonen gezwungen, entweder eine entsprechende zusätzliche Finanzierung zu organisieren oder den Rest selbst zu bezahlen. Die Autonomie der beschäftigten oder arbeitssuchenden Person ist also teilweise eingeschränkt, da sie im ersten Fall eine Entscheidung mit ihrem Arbeitgeber, im zweiten Fall mit der französischen Arbeitsmarktbehörde Pôle emploi oder einer anderen Förderstelle aushandeln muss. Personen, die weder über die finanziellen Ressourcen noch über die Ressourcen für Verhandlungen mit Dritten verfügen, werden ihr CPF somit eher nicht in Anspruch nehmen. Dies erklärt, warum Erwerbstätige ihr CPF nur für kurze Schulungen nutzen, die früher übrigens zum Teil von den Arbeitgebern finanziert wurden (wie z.B. Computerschulungen oder Befähigungsnachweise für das Führen von Gabelstaplern).

*Aus der «Kompetenzbilanz» wird die «Beratung zur beruflichen Entwicklung» (CEP)*

Die 1991 eingeführte Kompetenzbilanz wurde 2015 durch die Schaffung der Beratung zur beruflichen Entwicklung (conseil en évolution professionnelle CEP) ergänzt, womit sich auch in der Laufbahnberatungspraxis der Schwerpunkt Richtung Individualisierung verlagert. Die Reform von 2014 hatte bereits eine liberale Ausrichtung auf die «Verflüssigung des Arbeitsmarktes». Ihr Ziel bestand darin, den Beschäftigten mehr Verantwortung für ihre Aus- bzw. Weiterbildung zu übertragen, um sie auf die beruflichen Veränderungen vorzubereiten, an die sie sich anpassen sollten. Daher wurden zwei neue Instrumente entwickelt: das berufliche Gespräch (innerhalb des

<sup>2</sup> Früher als «Ausbildungsplan» bezeichnet, für den das Unternehmen zuständig war.

Unternehmens) und die Beratung zur beruflichen Entwicklung (ausserhalb des Unternehmens).

Das berufliche Gespräch ist ein alle zwei Jahre stattfindender Dialog zwischen Arbeitnehmerin oder Arbeitnehmer und Arbeitgeber. Die möglichen beruflichen Entwicklungsperspektiven der Arbeitnehmenden und die Schulungen, an denen sie teilnehmen könnten, werden schriftlich festgehalten. Hinzu kommt alle sechs Jahre eine zusammenfassende Bestandsaufnahme, die aus objektivierbaren Elementen bestehen muss und die Arbeitgeberseite unter Strafandrohung dazu zwingen soll, ihrer Ausbildungsverpflichtung nachzukommen. In der Praxis stellt man 2021 fest, dass diese Regelung unter dem Vorwand der Schwierigkeiten bei ihrer Einführung und der zweijährigen Covid-19-Pandemie immer noch nicht umgesetzt wurde.

Die Beratung zur beruflichen Entwicklung (CEP) ist eine kostenlose, vertrauliche und vom Unternehmen unabhängige Dienstleistung. Sie wird je nach Zielgruppe von speziellen Anbietern durchgeführt und soll, ähnlich wie die Kompetenzbilanz, die Arbeitnehmerin bzw. den Arbeitnehmer bei der Reflexion über die persönlichen Weiterbildungspläne und die beruflichen Entwicklungs- oder Umschulungspläne unterstützen. Es handelt sich um eine Dienstleistung, die trotz allem marginal bleibt, denn im Jahr 2020 nutzten nur gerade etwas mehr als 200'000 (von insgesamt 29,5 Millionen) Erwerbstätige die CEP. Hier zeigt sich, dass die Autonomie der Arbeitnehmenden eingeschränkt ist, da ihre Bedürfnisse und Wünsche mit den wirtschaftlichen Bedürfnissen der Gesellschaft übereinstimmen müssen. Man sieht also, dass eine Massnahme, die den Anspruch erhebt, individuell zu sein, dies de facto nicht ganz ist.

## **Fragen, die sich durch die Individualisierung ergeben**

Die Individualisierung der Bildung soll die lernende Person befähigen, ihre Ausbildung, die organisatorischen Bedingungen sowie die pädagogischen und technologischen Modalitäten selbst zu wählen. Die Voraussetzungen, unter denen diese Autonomie erfolgt, werfen jedoch Fragen zum Geschäftsmodell der Weiterbildung für Einzelpersonen und Bildungsanbieter auf, aber auch zur Fähigkeit der Menschen, sinnvolle Entscheidungen in puncto Weiterbildung zu treffen.

### *Sozioökonomische Aspekte der Individualisierung für den Bildungssektor*

Ursprünglich wurde die Reform von Wirtschaftsfachleuten ausgearbeitet. Sie sollte die seit den 1990er Jahren in Dutzenden von Parlamentsberichten aufgedeckten Ungleichheiten beim Zugang zu Informationen abbauen und die Menschen in ihrer Bildungswahl autonomer werden lassen. Das oberste Ziel bestand in einer Neuausrichtung des Bildungsangebots, um dieses dynamischer zu gestalten. Es wurde sogar als «Schlüssel für die soziale Eman-

zipation der Erwerbstätigen»<sup>3</sup> dargestellt. In der Praxis ist die zunehmende Bedeutung der Individualisierung in der beruflichen Weiterbildung auch im Zusammenhang mit dem Wunsch nach einer flexibleren Gestaltung des als zu starr empfundenen Ausbildungsmarktes zu sehen. Bei der Vorstellung des Gesetzesentwurfs sprach die damalige Arbeitsministerin vom Big Bang der Weiterbildung. De facto sind wir in der Bildung von einem System der Mutualisierung zu einem System der Kapitalisierung übergegangen.

Eine weitere Frage ist schliesslich die nach der finanziellen Tragfähigkeit der Beratungs- und Bildungseinrichtungen. Sind sie flexibel genug, um sich an die unterschiedlichen Anforderungen von Einzelpersonen anzupassen, die ihre Ausbildung in Bezug auf Zeit, Ort und Art des Lernens frei gestalten können? Im Rahmen des persönlichen Bildungskontos CPF ist eine Ausbildungsstunde etwa 15 Euro wert. Bei den anderen Programmen liegt die Ausbildungsstunde zwischen 25 und 50 Euro. Es ist daher absehbar, dass die Bildungsanbieter im Rahmen des CPF vermehrt vorgefertigte Module vorsehen und diese als Fernkurse anbieten. Aufgrund dieser Preispolitik wird es sicherlich zu einer Standardisierung der Unterrichtsmethoden sowie der Verwaltungs- und Betreuungsverfahren kommen. All dies ist ziemlich paradox, wenn man von Individualisierung spricht. Ausserdem kann man darauf wetten, dass einige Anbieter verschwinden werden, insbesondere die kleineren und diejenigen, die vielleicht am meisten auf Individualisierung gesetzt haben. Profitieren werden grössere Anbieter, die die Techniken des Verwaltungsmanagements, des Marketings und der Vermarktung ihrer Bildungsangebote besser zu nutzen wissen. Dieser letzte Punkt wirft viele Unsicherheiten auf. Auf der Seite des Bildungsangebots besteht die Gefahr, dass ein ungezügelter Marketing diejenigen Anbieter begünstigt, die über ein hohes Kommunikations- und Werbebudget verfügen. Und es ist fraglich, ob individuelle Bildungsentscheidungen in einem deregulierten Kompetenzmarkt letztlich immer noch sinnvoll sein werden.

*Sind Erwachsene wirklich frei in ihren Bildungsentscheidungen?*

Handlungsmacht<sup>4</sup> ist die treibende Kraft der Individualisierung. Dieses Konzept bezieht sich auf das Handlungsvermögen des bzw. der Einzelnen und definiert sich als die menschliche Fähigkeit, über den Sinn des eigenen Lebens nachzudenken und daraus Handlungen abzuleiten. Für Philippe Carré (2020, S. 110) kann das Konzept der Handlungsmacht in drei Dimensionen erfasst werden: kognitiv (Reflexivität, Kreativität, Kritikfähigkeit, Vorstellungskraft); konativ (Absichten, Wünsche, Selbstbestimmung, Initiative); exekutiv (Entscheidung, Wahl, Volition, Selbstregulation). Demzufolge sind die Menschen eher Urheber als Akteure und also

3 Rede der Arbeitsministerin in der Sitzung des französischen Senats vom 10. Juli 2018.

4 In der Soziologie steht Handlungsmacht oder Handlungsfähigkeit bzw. Handlungsvermögen (engl. «agency») für die Fähigkeit des Individuums, auf die eigene Umwelt einzuwirken; diese Begriffe gelten meist als Gegensatz zu den durch soziale Strukturen auferlegten Zwängen.

in der Lage, bei ihrer Berufsorientierung, ihren Karriere- und Bildungsplänen eigenständige «Life Designer» zu sein. Carré (2020, S. 112) weist jedoch darauf hin, dass diese Handlungsmacht begrenzt ist und durch Faktoren wie Alter, Geschlecht oder Lebensverlauf deutlich eingegrenzt wird. Die Frage nach dem freien Willen in der Weiterbildung ist umstritten. Sind die Menschen frei bzw. sind sie sich ihrer zahlreichen Begrenzungen oder Determinismen bewusst? Finden sie sich in der Komplexität des Bildungsangebots mit all seinen Kürzeln und Akronymen, Lern- und Beurteilungsmethoden zurecht? Ausserdem ist, wenn man über Bildung spricht, klassischerweise vom berühmten Dreieck «Wissen – Fachkompetenz – Sozialkompetenz» die Rede, als wolle man die Herausforderungen der Bildung so einfach wie möglich gestalten. Wie Kaes und Anzieu (1973) gezeigt haben, geht die Funktion der Bildung weit über den Erwerb von Kompetenzen hinaus. Darüber hinaus ist die Welt der Bildung ebenso wie die Welt der Arbeit nicht so rational, wie sie gerne dargestellt wird, und folgt manchmal anderen Logiken als jener der Kompetenz.

Ist eine Person, die sich quasi als Kundin für eine Ausbildung interessiert, wirklich in der Lage, die Qualität und den Wert eines Kurses zu beurteilen und abzuschätzen, ob das Lernangebot inhaltlich und pädagogisch auf ihr persönliches Niveau angepasst und auf ihre individuellen Erfahrungen eingegangen wird? Mit der Individualisierung stellt sich auch die Frage nach der Fähigkeit des Individuums, etwas als sinnvoll zu erachten. Wong (2012) unterscheidet vier Teile im Prozess, der in Gang gesetzt wird, wenn eine Person auf der Suche nach Sinn ist:

- Ziele haben, insgesamt in der Lage sein, sich auf der Grundlage von Bestrebungen Ziele zu setzen;
- die eigenen Fähigkeiten verstehen, Erfolge und Misserfolge analysieren;
- verantwortungsvoll handeln und versuchen, die eigenen Optionen in Bezug auf Beruf oder Ausbildung zu analysieren;
- die eigenen bisherigen Handlungen, den Grad der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit einem vergangenen oder laufenden Projekt bewerten.

Die «Capability»-Theorie, nach einem von Sen (1992) entwickelten Neologismus des Begriffs «Capacity», also «Fähigkeit», kann einen theoretischen Schlüssel zur Analyse der Elemente dieser neuen Reform darstellen. «Capability», was mit «Befähigung» übersetzt werden könnte, impliziert, dass Ungleichheiten nicht nur auf einen Mangel an Mitteln oder Ressourcen zurückzuführen sind, sondern auch auf eine mangelnde Auswahl an Möglichkeiten oder Chancen. Für den Wirtschaftswissenschaftler Amartya Sen ist diese Fähigkeit an Ressourcen gebunden, d.h. an Güter oder Dienstleistungen, die einer Person zur Verfügung stehen. Wenn man die formalen Rechte auf Bildung als Massstab nimmt, geht es bei der Befähigung darum (unter Berücksichtigung der Ressourcen, die der Person zur Verfügung stehen, und der Möglichkeit, ihre Mei-

nung zu äussern), zu beurteilen, ob sie ihre tatsächliche Freiheit ausüben, also die Möglichkeiten wahrnehmen kann: Position einer angestellten Person in der Unternehmenshierarchie, ihr Informationsstand, ihre Fähigkeit, sich Unterstützung zu organisieren. Sen definiert dies als das Feld der Möglichkeiten. Anders ausgedrückt: Nur weil eine Person über das Recht auf Bildung verfügt, heisst das noch lange nicht, dass sie dieses auch in Anspruch nimmt. Es wäre daher besser, die tatsächliche Freiheit zur Ausübung bestehender Rechte zu fördern als neue Rechte zu schaffen. Wahlmöglichkeiten zu haben, bedeutet auch, entscheidungsfähig zu sein, damit nicht, wie Corcuff (2002) befürchtet, dem einzelnen Menschen «still und leise die Last seiner selbst aufgebürdet wird». Es ist also bei weitem nicht jeder Mensch gleichermassen in der Lage, sich beruflich zu orientieren und die eigene berufliche Zukunft zu planen, ganz zu schweigen davon, sich im Dickicht der Qualifikationen, Titel und Diplome zurechtzufinden. Schliesslich ist es auf dem intransparenten Bildungsmarkt nicht sicher, dass alle Erwerbstätigen die gleichen Voraussetzungen mitbringen, um mit einem Bildungsanbieter zu verhandeln.

#### *Individualisierung versus Emanzipation?*

Die Geschichte der Erwachsenenbildung ist von hohen und oft widersprüchlichen Werten geprägt. Wie Terrot (1997) und Palazzeschi (1998) feststellen konnten, waren auch die Ziele, die der Erwachsenenbildung seit dem 19. Jahrhundert zugewiesen wurden, sehr unterschiedlich. Mit den Errungenschaften und Erfahrungen im Bereich der Erwachsenenbildung sowie auch mit den zahlreichen, oftmals auch widersprüchlichen Diskursen in Bezug auf deren Zweck wird der Grundstein für das gelegt, was zur Weiterbildung im 20. Jahrhundert wurde, d.h. eine soziale Praxis mit unscharfen Konturen, die zunehmend instrumentiert und institutionalisiert wird. Die Zielsetzungen des neuen Gesetzes scheinen jedoch von diesen Bestrebungen ziemlich weit entfernt zu sein. Eine Textsuche mit der Software NVIVO bringt mehrere interessante Erkenntnisse hervor. Der Begriff «lebenslanges Lernen» ist endgültig verschwunden, aber das war er schon seit dem vorherigen Gesetz. Der Begriff «soziale Aufstiegschancen» kommt im Gesetzestext nur ein einziges Mal vor. Es gibt 102 Treffer für das Wort «Person», allerdings nur 7 Treffer für das Adjektiv «individuell». Die Beschäftigungsproblematik ist allgegenwärtig: 32-mal wird das Wort «Stellensuchende» genannt, 108-mal der Ausdruck «Beschäftigung»; es gibt 238 Treffer für «Kompetenzen» im Vergleich zu 15 Treffern für «Wissen» oder «Kenntnisse».

#### *Individualisierung als neuer Faktor für Ungleichheiten?*

Für Gelot und Teskouk (2021, S. 120) ist das persönliche Bildungskonto CPF ein «symbolträchtiges Instrument der Reformen von 2014 und 2018, das als neue Freiheit für Angestellte dargestellt wird, [in Wirklichkeit jedoch] Teil

einer arbeitsrechtlichen Entwicklung ist, die tendenziell dahin geht, die Beschäftigungsverhältnisse auf eine einfache Vertragsbeziehung zu reduzieren. Wir sind weit entfernt von der Denkweise von 1971, wo individuelle Rechte in kollektive Rechtsansprüche verankert wurden, die die sozialen Beziehungen in den Unternehmen regelten.»

Die Individualisierung von Bildungsangeboten ist nicht unbedingt eine Garantie für eine bessere Wirksamkeit der beruflichen Weiterbildung. Im Zuge der Informations- und Betreuungsarbeit, aber auch mit der Reflexion über die mit der Weiterbildung verbundenen Ansätze ist es im Vorfeld sehr wohl möglich, über das Kompetenzdenken hinauszugehen, das im Bildungsdiskurs vorherrscht, wobei der Begriff «Kompetenz» unscharf umrissen ist.

Auf der Nachfrageseite besteht aufgrund der Begrenzung des CPF auf einen Maximalbetrag die grosse Gefahr, dass die Beschäftigten die Ausbildung zum Teil auf eigene Kosten finanzieren müssen. Auch hier werden sich Ungleichheiten zwischen denjenigen einzementieren, die über eine Kaufkraft verfügen, welche ihnen dies ermöglicht, und denjenigen, die gezwungen sind, auf eine qualifizierende und somit lange Weiterbildung zu verzichten. Ebenso besteht weiterhin ein Ungleichgewicht zwischen denjenigen, die ihre Arbeitsverträge aushandeln können (und damit ihre Bildungskonten auffüllen), und den Übrigen.

#### *Erhöht die Individualisierung im Bildungswesen die Lernfreude?*

Was die Ausbildung als solche angeht, haben Studien (Moisan, 2007) gezeigt, wie schwierig es für Lernende ist, an ihren Selbstlernpraktiken dranzubleiben. Zu den Herausforderungen zählen Vereinsamung beim Lernen, wenig Möglichkeiten zum Austausch mit der Lehrperson, Schwierigkeiten, die Lernzeit mit der Arbeitszeit und der Zeit für soziale und familiäre Belange in Einklang zu bringen, sowie Mühe, sich mittelfristig zu motivieren.

Fraglich ist, wie gross das Interesse der im Erwerbsleben stehenden Beschäftigten an der Weiterbildung tatsächlich ist, auch im Hinblick auf die bereits bestehenden individualisierten Massnahmen wie die «validation des acquis de l'expérience» (Anrechnung der erworbenen Erfahrung) oder den individuellen Bildungsurlaub, für die es bereits in den vergangenen Jahren kaum mehr als 35'000 Anträge pro Jahr gab.

Die Wahl einer Aus- oder Weiterbildung und die organisatorische Vorbereitung darauf bleiben kompliziert. Sich um mehrere Finanzierungen zur Begleichung der Bildungskosten zu kümmern, erfordert Zeit. Und schliesslich ist keinesfalls gesichert, dass sich die Weiterbildung am Ende durch einen Einkommenszuwachs oder einen Berufsaufstieg bezahlt macht.

Die Frage nach der Individualisierung der Information ist auch eine Frage nach der Einstellung und Bereitschaft zum Lernen, d.h. nach den Dispositionen, die dazu führen, dass Menschen sich weiterbilden wollen.

Aber auch soziologische Aspekte spielen beim Lernen eine Rolle. Seit etwa 40 Jahren beschreiben viele Studien die Ungleichheiten beim Zugang zu Bildung, was insbesondere von sozialen Bedingungen in Zusammenhang mit dem Lebens- und Arbeitskontext, dem Status und dem Geschlecht der betreffenden Person abhängt, aber auch vom Alter, Bildungsniveau oder der Familiensituation beeinflusst wird. Beispielsweise ist die Bereitschaft älterer Menschen, sich weiterzubilden, geringer als die der 30-Jährigen, da sie häufiger mit einer Ablehnung durch den Arbeitgeber oder mit geringeren beruflichen Aufstiegschancen rechnen.

### **Abschliessend ... nicht abschliessend**

Das Gesetz vom 5. September 2018, das die Regeln für die Gestaltung der Berufsbildung reformieren und die Rollen und Verantwortlichkeiten neu verteilen sollte, wirft letztlich wahrscheinlich eher die Frage nach der Liberalisierung des Bildungssystems als nach dessen Individualisierung auf. Auf einem Schieberegler Sozialdemokratie–Liberalismus geht das Gesetz eher in Richtung des Neoliberalismus. Im Vergleich zur ursprünglichen Vereinbarung zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebern hat das Gesetz den Aspekt der Individualisierung des Zugangs zur Bildung sogar noch verstärkt. Paradox ist auch die Zielgruppe des Gesetzes: gering qualifizierte Arbeitskräfte oder Stellensuchende, die damit stärker von beruflicher Bildung profitieren sollen. Sofern man nicht glaubt, dass die neu eingeführte Marktlogik eine Selbstregulierung des Lernbedarfs der Einzelnen und des Qualifikationsbedarfs der Unternehmen ermöglichen wird, ist eher davon auszugehen, dass die am wenigsten qualifizierten Erwerbstätigen Gefahr laufen, auf einem Bildungsmarkt mit vielfältigen und komplexen Informationen den Überblick zu verlieren.

André Chauvet (2020, S. 72) spricht die Problematik der informationsbasierten Entscheidungsfindung an: «In den Debatten über das Gesetz von 2018 wurde eine Frage, die uns zentral erscheint, verschwiegen. Wie kann man Menschen dabei helfen, fundierte Entscheidungen zu treffen – und für wen sind diese fundiert? In diesem Punkt gibt es viele Missverständnisse. Für die Wahlfreiheit einzutreten, bedeutet, die Schattenseiten jeder individuellen und kollektiven Entscheidung auszublenden.» Das Gesetz vom September 2018 «Für die Freiheit, die eigene berufliche Zukunft selbst zu wählen» markiert einen weiteren Schritt in Richtung Individualisierung der Ausbildung, Mitbeteiligung, Deregulierung des Bildungsangebots und einer stärkeren Übernahme der Bildungsfinanzierung durch die Haushalte selbst<sup>5</sup>. Das Ge-

5 In Economic Studies (2019, S. 110) fordert die OECD Frankreich auf, «die derzeitige Finanzierung der Berufsbildung auf der Grundlage von Lohnabgaben schrittweise durch eine Finanzierung auf breiterer Basis zu ersetzen», nachdem sie festgestellt hat, dass die französischen Haushalte nur 5,6 Prozent der gesamten Bildungsausgaben finanzieren, während es in Dänemark 15 Prozent, im Vereinigten Königreich 16 Prozent und in Deutschland 35 Prozent sind.



setz zersplittert auch die Verantwortlichkeiten der einzelnen Akteure. Die Beschäftigten sind für ihr persönliches Bildungskonto CPF verantwortlich, das Unternehmen kümmert sich mit dem Kompetenzentwicklungsplan um die Beschäftigungsfähigkeit seines Personals, und schliesslich wird der Staat für die Verwaltung der Mittel und die Qualität der Bildung zuständig. Die Frage ist, ob man als Einzelperson, die eine Weiterbildung kauft und konsumiert, in der Lage ist, sich in einem von den Bildungseinrichtungen stark vermarkteten Bildungsangebot zurechtzufinden.

Das Recht der beruflichen Weiterbildung ist Gegenstand unterschiedlicher Interessen und Strategien der Akteure, die von den Bildungswissenschaften kaum angesprochen werden. Tarby (1996, S. 43) ist der Ansicht, dass die Lesart des Weiterbildungsrechts als ein Wissenskorporus zu verstehen sei, dessen innere Kohärenz offengelegt, begründet und durchaus auch kritisch hinterfragt werden muss: «Bildung ist nicht nur eine pädagogische Angelegenheit; sie ist unter anderem eine soziale Angelegenheit, die untrennbar mit wirtschaftlichen, ideologischen und anderen Aspekten verbunden ist. Mit anderen Worten: Um verstanden zu werden, müssen Bildungsinhalte auf wirtschaftliche, rechtliche und politische Gegebenheiten, deren Abbild sie sind, Bezug nehmen» (Tarby, 1996, S. 52). Mit mehr Abstand betrachtet, könnte die Individualisierung der beruflichen Weiterbildung als Kommerzialisierung der Weiterbildung gesehen werden, bei der ein Individuum in der Lage ist, sein Humankapital zu verwalten und in einem wettbewerbsorientierten System von Bildungsangeboten, das als vollkommen überschaubar und transparent gilt, seine beruflichen und persönlichen Laufbahnen zum besten Wohl der Gesellschaft auszuhandeln. Die Diskussion ist noch nicht abgeschlossen.

GILLES PINTÉ ist Dozent für Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bretagne Sud. Kontakt: gilles.pinte@univ-ubs.fr



## Littérature

**Berton, F. et Podevin, G. (1991):** «Vingt ans de formation professionnelle: de la promotion sociale à la gestion de l'emploi», *Formation / Emploi*, n° 34, p. 14-30.

**Carré, P. (2020):** Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprentissage. Malakoff: Dunod.

**Chauvet, A. (2019):** «La réforme de la formation au prisme des capacités d'action de l'apprenant salarié: quelle émancipation et quelle responsabilité envisager pour l'apprenant salarié ? *Revue Savoirs*, n° 50, p. 67-85.

**Corcuff, P. (2002):** La société de verre. Pour une éthique de la fragilité. Paris: Armand Colin.

**David, M. et alii. (1976):** L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs. Paris: Economica.

**Frégné, C. et Trollat, A.-F. (2009):** La «formation individualisée: un objet de recherche?», *Revue Savoirs*, n° 21, p. 9-40.

**Galtier, B. (2015):** «Le droit individuel à la formation: les enseignements d'une étude auprès des acteurs», *Documents d'études*, n° 188, Dares janvier 2015.

**Gelot, D. et Teskouk, D. (2021):** 1971-2021. Retour sur 50 ans de formation professionnelle. Vulaine sur Seine: Éditions du croquant.et

**Kaes, R. et Anzieu, D. (1973):** Fantasma et formation. Paris: Dunod.

**Merle, V. (2006):** Apprendre tout au long de la: pourquoi? comment? Audition publique UNESCO/Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 27 avril.

**Moisan, A. (2007):** «L'ambivalence du sujet au cœur de la flexibilité de la formation et de l'emploi». *Distances et savoirs*, N° 5, p. 83-117.

**Palazzeschi, Y. (1998):** Introduction à une sociologie de la formation des adultes. Paris: L'Harmattan.

**Pinte, G. (2007):** La CFTC et la CFDT et la formation permanente. Le passage de l'éducation permanente à la formation continue. Paris: L'Harmattan.

**Prévost, H. (1994):** L'individualisation de la formation. Autonomie et / ou socialisation. Lyon: Chroniques sociales.

**Sen, A. (1992):** Inequality re-examined. Harvard: Harvard University Press.

**Tarby, A. (1996):** Lectures et pratiques du droit de la formation continue. Paris: L'Harmattan.

**Terrot, N. (1997):** Histoire de l'éducation des adultes en France. Paris: L'Harmattan.

**ECAP**

**BILDUNG &  
PARTIZIPATION**

**FORMAZIONE &  
PARTECIPAZIONE**

**FORMATION &  
PARTICIPATION**



**Engagiert für Bildung  
und Partizipation**

[www.ecap.ch](http://www.ecap.ch)

# Hinter den Kulissen künstlicher Intelligenz: ein soziologischer Blick auf Gefahren und Potenziale adaptiver Lernsoftware

KENNETH HORVATH, ANDREA ISABEL FREI UND MARIO STEINBERG

Der Einsatz von künstlicher Intelligenz (KI) in Bildungskontexten wirft fundamentale Gerechtigkeitsfragen auf. So wird mit KI häufig das Versprechen verbunden, gerechtere, weil radikal personalisierte Bildungsprozesse gestalten zu können. Dem steht das Risiko der Reproduktion bestehender Ungleichheiten durch Bildungstechnologien entgegen. Vor diesem Hintergrund stellt der Artikel ein laufendes Forschungsprojekt vor, das dem Zusammenspiel von technologischem und pädagogischem Feld in der Entwicklung und Implementation von KI-gestützten Bildungstechnologien nachgeht. Erste Erkenntnisse aus diesem Projekt unterstreichen die Notwendigkeit, über neue Formen des empirischen Monitorings und der kollaborativen Reflexion von KI in der Bildung nachzudenken.

SVEB (Hrsg.): Education  
 Permanente EP 2023-1,  
 Schweizerische Fachzeit-  
 schrift für Weiterbildung,  
 www.ep-web.ch



Spätestens mit dem Hype rund um die automatisierte Textproduktion durch den Bot ChatGPT zu Beginn dieses Jahres ist die Diskussion um die zukünftige Rolle von künstlicher Intelligenz (KI) in Bildungskontexten voll entbrannt. Die beeindruckende Fähigkeit zur Imitation von Genres und zur plausiblen Kopplung von Inhalten hat den Fokus dieser Diskussionen auf das Problem von «Authentizität und Fälschung» und den angemessenen pädagogischen Umgang mit solchen Technologien rücken lassen. Eine andere Thematik ist dabei tendenziell aus dem Blick geraten: die grundlegenden Gerechtigkeitsfragen, die mit dem Einsatz von KI in Bildungskontexten einhergehen.

Diese Fragen ergeben sich aus dem zentralen Versprechen, das mit KI in der Bildung verbunden wird: durch die radikale Personalisierung von Lernprozessen mehr Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen. Dieser Hoffnung stehen ernstzunehmende Warnungen vor den Gefahren algorithmischer Diskriminierung gegenüber: KI identifiziert Muster in grossen, historischen Datensätzen und ist daher anfällig dafür, bestehende Benachteiligungsmuster zu reproduzieren.

Diese Problematik ist Ausgangspunkt für ein vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) finanziertes Forschungsprojekt, das vor Kurzem an der Pädagogischen Hochschule Zürich begonnen wurde. In diesem Artikel konturieren wir die leitende Problemstellung dieses Projekts und geben einen Ausblick auf mögliche Erkenntnisse und Erträge des Vorhabens. Im Fokus stehen die voraussetzungs- und folgenreichen Klassifikationen, die mit Künstlicher Intelligenz bzw. mit Methoden Maschinellen Lernens einhergehen. Um diese Klassifikationen und ihre Implikationen angemessen zu verstehen, muss zunächst das Wechselspiel von pädagogischem und technologischem Feld in der Entwicklung und Nutzung solcher Bildungstechnologien entschlüsselt werden.

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick zu aktuellen Formen und Funktionen KI-gestützter Bildungstechnologien gegeben. Auf dieser Grundlage werden dann leitende Annahmen, Anliegen und zu erwartende Erkenntnisse des Projekts «Algorithmic Sorting in Education»<sup>1</sup> skizziert.

## Was genau ist künstliche Intelligenz und was macht sie?

KI wird in medialen Debatten häufig als ultimative Zukunftsvision unseres digitalen Zeitalters präsentiert (Jasanoff, 2015; Selwyn, 2022). Diese Form der Rahmung lenkt davon ab, dass von künstlicher Intelligenz schon seit vielen Jahrzehnten die Rede ist – und sich die grundlegenden Visionen gerade hinsichtlich ihrer Nutzung in Bildungsbereichen erstaunlich wenig verändert haben. Im Zentrum steht stets die Vision

<sup>1</sup> <https://data.snf.ch/grants/grant/204737>

einer automatisierten und radikalen Personalisierung des Lernens (Skinner, 1958; du Boulay, 2019).

Aktuelle Spielarten künstlicher Intelligenz zeichnen sich vor allem durch die Art und Weise aus, wie sie diese Vision verwirklichen sollen. Im Kern geht es um das Erkennen von Mustern (statistischen Regelmässigkeiten ohne jede Unterstellung von kausalen Zusammenhängen) in grossen Datenmengen zur Kategorisierung von neuen Daten. Mit den heute vorliegenden enormen Datenmengen aus verschiedensten Quellen wird KI-gestützte Klassifikation für vielfältige Zwecke genutzt. So werden aus Daten zu Lern- und Prüfungsverhalten individuelle Erfolgsprognosen abgeleitet, um frühzeitig vermeintlich problematische Lernverläufe zu identifizieren. KI kann aber beispielsweise auch für die automatisierte Bewertung von Texten eingesetzt werden. Im Hintergrund werden dabei stets neue mit alten (in bestehenden Daten abgebildeten) Fällen verglichen. Der ambitionierte Begriff der *Intelligenz* wird also auf eine einzige kognitive Funktion reduziert: Klassifikation (Horvath, 2020).

Von anderen Algorithmen unterscheidet sich das, was heute als KI bezeichnet wird, durch die implizite und indirekte Form, zu solchen Klassifikationen zu kommen (Dourish, 2016). Ein Algorithmus ist zunächst nichts anderes als eine Sammlung von Regeln zur Erledigung von Aufgaben. «Traditionelle» Algorithmen bestehen beispielsweise aus Regeln der Form «Wenn ..., dann ...», in denen Handlungsbedingungen und -anweisungen explizit benannt werden (Neyland & Möllers, 2017).

KI-gestützte Algorithmen im heute üblichen Sprachgebrauch folgen demgegenüber der Idee Maschinellen Lernens: Der Algorithmus wird mit einem grossen Datensatz «trainiert». Bestimmten Handlungsanweisungen folgend sucht er darin nach auffälligen Mustern, die in Verbindung mit einem bestimmten Ergebnis auftreten. KI-Algorithmen «lernen» also zunächst an vorgelegten Beispielen, wie diese einzuschätzen sind. Die gefundenen Muster werden als Entscheidungsregeln auf neue Daten angewendet.

Welche Faktoren in welcher Kombination und welcher Gewichtung dabei im Hintergrund den Ausschlag geben, bleibt selbst für Programmierer:innen solcher Algorithmen meist unklar. Klar ist nur, welche Daten dem Algorithmus zur Verfügung stehen, nicht aber, wie diese genau zur Klassifikation von Fällen genutzt werden. KI-gestützte Algorithmen ähneln damit der Kategorisierungsarbeit durch Expert:innen, die auf Basis langjähriger Erfahrung mehr oder weniger unbewusst Muster erkennen und darauf reagieren können. Sie «spüren», was für eine Art von Fall gerade vorliegt.

Nicht nur der Begriff der künstlichen Intelligenz ist seit Langem gebräuchlich, auch die konkreten Techniken, die heute zum Einsatz kommen, sind alles andere als neu. Ob Neuronale Netze oder Entscheidungsbäume – in ihren Grundzügen sind die Verfahren, die moderne KI nutzt, seit vielen Jahrzehnten etabliert. Neu sind aber die schiere Menge an Daten, in denen Algo-

rithmen heute nach Mustern suchen können, sowie die Geschwindigkeit, mit der sie das aufgrund heutiger Rechnerleistungen tun.

## Einsatzgebiete von KI in der (Weiter-)Bildung

Das Potenzial von KI liegt in der Vielfalt an Aufgaben, für die sie genutzt werden kann. Gerade in der Erwachsenen- und Weiterbildung sind solche Technologien heute an vielen Orten bereits routinemässig im Einsatz (Bartolomé et al., 2018; Gibson, 2017; Kirkwood & Price, 2014; Prinsloo, 2020). Zu den bestehenden Anwendungen zählen:

- Tools zur Prognose von Lernerfolgen (Riazy et al., 2020): Im englischsprachigen Raum wird KI bereits an vielen Hochschulen für Frühwarnsysteme genutzt. Diese Programme nutzen vielfältige Daten (neben Prüfungsleistungen z.B. auch Zugriffszahlen auf Inhalte, Bearbeitungszeiten, aber auch Eye-Tracking-Daten etc.), um Studierende hinsichtlich ihres weiteren Studienverhaltens und des erwarteten Studienerfolgs zu klassifizieren.
- «Intelligente» Tutorensysteme (Ma et al., 2014): Ein anderes Einsatzfeld liegt in Software, die Lerninhalte und Lernpfade adaptiv gestaltet. KI wird in diesen Fällen einerseits genutzt, um Nutzer:innen hinsichtlich ihrer Stärken, Schwächen, Bedürfnisse und Interessen zu klassifizieren, und andererseits, um Inhalte und Aufgaben hinsichtlich ihrer «Lösbarkeit» für verschiedene Gruppen von Lernenden einzuordnen.
- «Intelligente» Dashboards (Jarke & Macgilchrist, 2021; Verbert et al., 2020): KI wird zudem in Dashboards genutzt, in denen Lehrende in Echtzeit Informationen zu ihren Lerngruppen erhalten. Auch hier kommt KI zum Einsatz, um z.B. «kritische» Lernsituationen und vom Scheitern bedrohte Studierende zu identifizieren.
- Essay-Helper-Systeme (Dixon-Román et al., 2020): Ein anderes Anwendungsfeld von KI liegt in der automatisierten Bewertung von Texten. Leitend ist die Vision von Programmen, die formatives Feedback auf Texte geben – teilweise schon während des Schreibprozesses.

## Das Versprechen: KI bringt mehr Bildungsgerechtigkeit

Für den Einsatz von KI werden verschiedene Argumente ins Feld geführt. Neben der Effizienzsteigerung und Kostensenkung spielen dabei insbesondere Gerechtigkeitsversprechen eine Schlüsselrolle (Dencik et al., 2019; Francis et al., 2020; Riazy et al., 2020). KI soll erlauben, Bildung gerechter zu gestalten, weil sie erstens im Gegensatz zu Menschen zu einem vorurteilsfreien, «objektiven» Blick auf Lernende imstande sei und zweitens eben genau weil sie Adaptivität ermöglicht: Personalisierte Bildungsangebote sind demzufolge gerechter, weil sie die Bedürfnisse, Interessen und Talente jeder und jedes

Einzelnen zu berücksichtigen erlauben. KI soll damit qualitativ hochwertige, individualisierte Bildung «für alle» möglich machen und damit gleichzeitig die Bedürfnisse eines (zukünftigen) Arbeitsmarktes nach flexiblen, selbstständigen und kompetenten Arbeitskräften befriedigen.

Narrative dieser Art sind weit verbreitet (Horvath et al. 2023). Die Hoffnung ist aber in mehreren Hinsichten etwas voreilig. Ein Bedenken betrifft die unhinterfragte Gleichsetzung von Adaptivität und Bildungsgerechtigkeit (Selwyn 2022). Personalisierte Bildung ist nicht zwangsläufig gerechter. Die Personalisierung von Lernwegen kann ganz im Gegenteil Muster sozialer Selektivität von Bildung verstärken. So können sich beispielsweise folgenreiche Feedbackschleifen zwischen Selbstbildern von Lernenden und algorithmischen Klassifikationen ergeben: Weniger Vertrauen in die eigene Leistung führt zu langsamerem Bearbeiten von Aufgaben; diese Information wird vom Algorithmus als Leistungsschwäche bewertet; diese Einordnung führt wiederum dazu, dass komplexere Aufgaben nicht zugeteilt werden und so weiter.

Zweitens ist zu fragen, was und auf welcher Basis eine gegebene KI denn eigentlich genau personalisiert (Bartolomé et al. 2018). Gesprochen wird häufig von Personalisierung entlang von Bedürfnissen, Interessen und Talenten. In der Praxis fällt auf, dass zu diesen Aspekten aber kaum jemals Informationen erhoben werden (Horvath et al. 2023). Zur Mustererkennung verarbeiten kann ein Algorithmus aber nun einmal nur, was in Datenform vorliegt. Derzeit gebräuchliche KI-gestützte Programme beschränken sich meist auf Leistungsdaten wie die Korrektheit von Antworten oder Bearbeitungszeiten von Aufgaben.

Drittens ist auch das Versprechen der Vorurteilsfreiheit mit Vorsicht zu genießen. Denn KI kann sehr wohl diskriminieren. Für das Verständnis der Herausforderungen, vor die KI Bildungseinrichtungen und pädagogische Praxis stellt, ist dieses Phänomen von herausragender Bedeutung.

## **Die Gefahr: KI führt zu algorithmischer Diskriminierung**

Dass KI-Algorithmen «diskriminierend» wirken können, ist keine neue Einsicht (Beer, 2017; Eubanks, 2017; O'Neil 2016; Noble, 2018). Beispiele für Verzerrungen entlang von Gender oder Hautfarbe gibt es zuhauf – von Algorithmen, die für die Justiz in der USA das Rückfallrisiko von Verurteilten einschätzen sollen und dabei Menschen nichtweisser Hautfarbe systematisch benachteiligen, über sexistische Muster von KI-gestützten Suchalgorithmen hin zur sozial verzerrten «Korrektur» von Prüfungsergebnissen in Grossbritannien, als zu Beginn der Corona-Pandemie eine zu lasche Beurteilung der Abschlussprüfungen von Schüler:innen befürchtet wurde (Williamson, 2021; Selwyn, 2022).

Solche Formen «algorithmischer Diskriminierung» haben einen einfachen Grund: KI-gestützte Algorithmen reproduzieren Muster, die sie in bestehenden Daten finden. Wenn also in der Vergangenheit systematisch Hautfarbe als Indikator für Rehabilitationsfähigkeit, Kreditwürdigkeit etc. genutzt wurde, wird ein nicht entsprechend kontrollierter und korrigierend eingreifender Algorithmus diese Muster zwangsläufig fortschreiben. Eines der stärksten Argumente für den Einsatz von KI wird damit zum Gegenargument.

Der Umgang mit diesem Problem stellt Entwickler:innen vor eine programmiertechnische Gestaltungsaufgabe: Wie soll und kann in der täglichen Arbeit an und mit KI mit dem Risiko algorithmischer Diskriminierungen umgegangen werden? Eine der zentralen Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume ergibt sich dabei hinsichtlich der Frage, wie Algorithmen mit sozialen Hintergrundvariablen umgehen sollen (Whitman, 2020).

Der entscheidende Punkt ist, dass Entwickler:innen hier Entscheidungen treffen müssen, die potenziell folgenreich sind, deren exakte Auswirkungen aber schwer abzuschätzen sind. Zwei Fragen stellen sich damit: (1) Auf welcher Grundlage werden diese Entscheidungen gefällt – welche Aspekte werden dabei berücksichtigt, welche Gründe sind tragend? (2) Welche Wirkungen entfalten einmal gestaltete Technologien am Weg ihrer praktischen Umsetzung in konkreten Bildungssettings? An diesen Fragen setzt das Projekt «Algorithmic Sorting in Education» an.

### **Das Forschungsproblem: implizite und unkontrollierte Vorannahmen**

Für ein Verständnis der Herausforderungen und Folgen von KI in Bildungskontexten ist zentral, dass KI permanent Entscheidungen trifft – und zwar auf Basis impliziter und unbekannter Regeln (Al-Amoudi & Latsis, 2019). Die pädagogische, bildungspolitische und technologische Kontrolle dieser algorithmischen Entscheidungen muss sich daher mit der Definition und Reflexion von Rahmenbedingungen für das Entscheidungssystem Algorithmus befassen: Welche Daten sollen genutzt werden? Welche Methode bzw. welcher Algorithmus typ genau soll zum Einsatz kommen? Welche Sicherheits- und Monitoringmassnahmen sollen getroffen werden? Nach welchen Kriterien soll die Arbeit der KI bewertet werden und wer entscheidet dies?

Das angesprochene Forschungsprojekt geht nun der Frage nach, wie diese Rahmenbedingungen der Entwicklung und Nutzung von KI in Bildungskontexten von involvierten Akteuren im technologischen und pädagogischen Feld ausgestaltet werden. Dazu werden zwei empirische Bausteine kombiniert: (1) In Fokusgruppen wird untersucht, auf welche pädagogischen und technologischen Vorannahmen Akteur:innen zurückgreifen, wenn sie über algorithmische Sortierungen in der Bildung nachdenken und debattieren. (2) In Fallstudien wird untersucht, wie auf Grundlage dieser Vorstellun-



gen im Berufsalltag konkrete Entscheidungen zur technologischen Ausgestaltung bzw. zum pädagogischen Einsatz von KI-gestützten Bildungstechnologien getroffen werden. Der Schwerpunkt liegt dabei zunächst auf der Volksschule, aber auch andere Bildungsbereiche inklusive der Erwachsenen- und Weiterbildung sollen im Projektverlauf berücksichtigt werden.

Unsere ersten empirischen Annäherungen legen bereits nahe, dass dabei – ähnlich der KI selbst – vielfach eher verborgene Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse auf Basis impliziter und nicht bewusst reflektierter Ad-hoc-Annahmen stattfinden. Um die Bedeutung solcher Vorannahmen greifbarer zu machen: Für Programmierer:innen geht die Entwicklung von KI-gestützter Software offensichtlich mit vielen im weiteren Sinne technologischen Festlegungen einher – von der Wahl einer geeigneten Programmiersprache bis zum Design einer funktionalen Benutzeroberfläche. Darüber hinaus sind aber auch pädagogische Setzungen unausweichlich (Horvath et al. 2023):

- Eine Bildungstechnologie kommt nicht umhin, irgendeine Theorie davon, was Lernen eigentlich ist und wie es funktioniert, «in Szene zu setzen». Zu erwarten sind dabei in den seltensten Fällen elaboriert ausbuchstabierte Lerntheorien, aber irgendeine Konzeption von Lernen ist unausweichlich in den Code eingebaut.
- Damit zusammenhängend sind auch implizite Wertentscheidungen verbunden. Dabei geht es vorrangig um die Frage, worin «gutes» Lernen besteht.
- Diese Definition von Bildungsqualität ist eng verwoben mit Fragen der Relevanz: Jede Auswahl von Aufgaben und Inhalten impliziert eine Festlegung davon, was als «wichtiger» Lerninhalt gelten kann und soll.
- Parallel dazu schwingt – ob reflektiert oder nicht – immer auch eine Vorstellung davon mit, wann Bildung «gerecht» ist und wann Lernprozesse als ungerecht gelten müssen. Gerade diese Frage wird in der Praxis häufig ex negativo relevant: Die Technologie kann als unbedenklich gelten und vermarktet werden, solange keine Gerechtigkeitsbedenken formuliert werden.
- Schliesslich impliziert jede Bildungstechnologie eine Annahme dazu, wo Lernen im Alltag eigentlich stattfindet und wer in welcher Rolle daran beteiligt ist.

Diese Vorannahmen werden in den seltensten Fällen bewusst ausgehandelt und festgelegt. Eher fliessen sie auf subtilen, indirekten Wegen in die Technologieentwicklung und -nutzung ein. Beispielsweise übernehmen viele KI-gestützte Bildungstechnologien Skalen und Items aus bestehenden psychometrischen Messinstrumenten, wie sie etwa in Large Scale Assessments verwendet werden (Perrotta & Selwyn, 2020). Mit den Skalen werden aber

zwangsläufig auch die entsprechenden Vorstellungen von Bildungs- und Lernerfolg übernommen.

Auch im pädagogischen Feld müssen wir mit unzureichend reflektierten Vorannahmen rechnen – wenn auch in diesem Fall eher und folgenreicher in Form von Vorstellungen davon, was KI eigentlich ist und was bestimmte Technologien tatsächlich tun. Die Gefahr besteht in diesem Fall darin, dass die eigene Kompetenz zur kritischen Reflexion nicht als ausreichend empfunden wird und Urteile der KI unhinterfragt übernommen werden. Denkbar wäre aber auch, dass Lehrpersonen sich der Anwendung – qua ihrer professionellen Freiheit – verweigern oder die Technologie in der pädagogischen Praxis anders eingesetzt wird, als dies ursprünglich intendiert gewesen ist.

### **Die Herausforderung: Das Zusammenspiel von Pädagogik und Technologie verstehen**

Für unser Forschungsprojekt ist die Vermutung leitend, dass ein vertieftes Verständnis dieser alltäglichen Gestaltungs- und Nutzungsprozesse mitsamt der ihnen zugrundeliegenden Werte und Vorannahmen eine Grundvoraussetzung für die diversitäts- und ungleichheitssensible Nutzung von KI in der Bildung ist.

Das Anliegen des Projekts besteht darin, hinter die Kulissen KI-gestützter Bildungstechnologien zu blicken – beziehungsweise genauer: den Prozessen des Abwägens, Überlegens, Aushandelns und Gestaltens nachzuspüren, die die Entwicklung und Nutzung KI-gestützter Technologien prägen, wenn Akteure im pädagogischen und im technologischen Feld in ganz konkreten Situationen ihres Berufsalltags tätig werden. Wir vermuten vielfältige, aber bislang weitgehend unverstandene Bezüge und Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Feldern.

Dass hier folgenreiche Spannungen – und damit Anlässe für Reflexion und Diskussion – zu erwarten sind, zeichnet sich schon in unseren ersten empirischen Annäherungen ab. Um ein Beispiel zu geben:

Für die Entwicklung innovativer Bildungstechnologien spielen Start-ups eine führende Rolle. Diese jungen und stets mit der Gefahr des Scheiterns konfrontierten Unternehmen sind mit einem ganz spezifischen Handlungsdruck konfrontiert: Vorstellungen «guter und gerechter Bildung» stehen hier auf den ersten Blick nicht im Vordergrund; in erster Linie geht es darum, finanzstarke Individuen («Business Angels») oder Investment Fonds von der Markttauglichkeit einer Idee zu überzeugen. Und doch sind pädagogische und bildungspolitische Annahmen unausweichlich Teil des Geschäfts: Sie fließen in Form von Annahmen über potenzielle Kund:innen und deren Anliegen und Vorlieben, in Form von Vermutungen zu brauchbaren Marketingstrategien oder auch in Form von Skalen und Aufgaben ein.

Schon bei einer ersten empirischen Annäherung drängt sich dabei das konfliktreiche Verhältnis von divergierenden, aber gleichzeitig vorhandenen Vorstellungen von Bildungsqualität und -gerechtigkeit auf. Narrativen, die Kreativität, Individualität und Authentizität als Zeichen «guter und gerechter» Bildung ins Zentrum rücken, stehen Technologien gegenüber, die vor allem auf Vereinfachung, Standardisierung und Effizienzsteigerung ausgerichtet sind.

Nun können sowohl selbstregulierte Lernumgebungen (die kreativitätszentrierten Narrativen folgen) als auch standardisierte Lernkontexte (die stärker «industrialisierten» Logiken einer guten und gerechten Bildung folgen) soziale Selektivität erzeugen – aber auf sehr unterschiedlichen Wegen: In standardisierten Lernkontexten ergeben sich systematische Benachteiligungen aus häufig subtilen, aber systematischen Verzerrungen von standardisierten Prüfungsformaten, in selbstregulierten Lernumgebungen eher aus Formen der Selbstsortierung.

Diese verschiedenen Wege der systematischen Benachteiligung sind aus der bildungssoziologischen Forschung der letzten Jahrzehnte bekannt und können daher auch professionell im Auge behalten und reflektiert werden. Schwierig wird es, wenn eine narrativ als «kreativitätsorientierte» und «individualisierend» gerahmte Technologie auch tatsächlich in entsprechend gestalteten (selbstregulierten) Umgebungen eingesetzt wird, die Technologie selbst Lernende aber nach ganz anderen, standardisiert vermessenden Logiken einordnet und adressiert. Die Gefahr ist in einem solchen Fall unkontrollierter «vermengter» Logiken, dass ungewollte Benachteiligungen stattfinden – die aber deutlich schwerer zu erkennen und zu problematisieren sind als in Lernumgebungen, die nach einer in sich schlüssigen und explizit reflektierten pädagogischen Logik gestaltet sind.

Dieser erste Einblick unterstreicht die Notwendigkeit, wissenschaftliche Forschung mit politischer und pädagogischer Reflexion zu verknüpfen. Wissenschaftliche, politische und praktische Relevanz finden dabei in der Forderung zusammen, über neue Formen des empirischen Monitorings und der kollaborativen Reflexion KI-gestützter Bildungstechnologien nachzudenken.

KENNETH HORVATH, Professor für Bildungswissenschaften, Pädagogische Hochschule Zürich. Kontakt: kenneth.horvath@phzh.ch

ANDREA ISABEL FREI, SNF-Projektmitarbeiterin, Pädagogische Hochschule Zürich. Kontakt: andraisabel.frei@phzh.ch

MARIO STEINBERG, SNF-Projektmitarbeiter, Pädagogische Hochschule Zürich. Kontakt: mario.steinberg@phzh.ch

## Literatur

- Al-Amoudi, I. & Latsis, J. (2019):** Anormative black boxes. Artificial intelligence and health policy. In: I. Al-Amoudi & E. Lazega (Hrsg.), *Post-Human Institutions and Organizations: Confronting the Matrix* (S. 119–142). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351233477>
- Bartolomé, A., Castañeda, L. & Adell, J. (2018):** Personalisation in educational technology: The absence of underlying pedagogies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0095-0>
- Beer, D. (2017):** The social power of algorithms. *Information, Communication & Society*, 20(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1216147>
- Dencik, L., Hintz, A., Redden, J. & Treré, E. (2019):** Exploring Data Justice: Conceptions, Applications and Directions. *Information, Communication & Society*, 22(7), 873–881. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1606268>
- Dixon-Román, E., Nichols, T. P. & Nyame-Mensah, A. (2020):** The racializing forces of/in AI educational technologies. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 236–250. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1667825>
- Dourish, P. (2016):** Algorithms and their others: Algorithmic culture in context. *Big Data & Society*, 3(2), 205395171666512. <https://doi.org/10.1177/2053951716665128>
- du Boulay, B. (2019):** Escape from the Skinner Box: The case for contemporary intelligent learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2902–2919. <https://doi.org/10.1111/bjjet.12860>
- Francis, P., Broughan, C., Foster, C. & Wilson, C. (2020):** Thinking critically about learning analytics, student outcomes, and equity of attainment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(6), 811–821. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1691975>
- Gibson, D. (2017):** Big Data in Higher Education: Research Methods and Analytics Supporting the Learning Journey. *Technology, Knowledge and Learning*, 22(3), 237–241. <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9331-2>
- Horvath, K. (2020):** Klassifikationen zwischen Politik und Ungleichheit. Pädagogisches Unterscheidungswissen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten [Habilitation, University of Lucerne]. <https://osf.io/preprints/socarxiv/pzjgw/>
- Horvath, K., Steinberg, M. & Frei, A.I. (2023):** Bridging Inquiry and Critique: a neo-pragmatic perspective on the making of educational futures and the role of social research, online first in *Learning, Media and Technology*. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2193412>
- Jarke, J. & Macgilchrist, F. (2021):** Dashboard stories: How narratives told by predictive analytics re-configure roles, risk and sociality in education. *Big Data & Society*, 8(1), 20539517211025560. <https://doi.org/10.1177/20539517211025561>
- Jasanoff, S. (2015):** Future imperfect: Science, technology, and the imaginations of modernity. In: *Dreamscapes of Modernity: Sociotechnical Imaginaries and the Fabrication of Power*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226276663.001.0001>
- Kirkwood, A. & Price, L. (2014):** Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is ‘enhanced’ and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6–36. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770404>
- Ma, W., Adesope, O. O., Nesbit, J. C. & Liu, Q. (2014):** Intelligent tutoring systems and learning outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 901–918. <https://doi.org/10.1037/a0037123>
- Neyland, D. & Möllers, N. (2017):** Algorithmic IF ... THEN rules and the conditions and consequences of power. *Information, Communication & Society*, 20(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1156141>
- Noble, S. U. (2018):** Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism. New York University Press.
- Perrotta, C. & Selwyn, N. (2020):** Deep learning goes to school: Toward a relational understanding of AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 251–269. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1686017>
- Prinsloo, P. (2020):** Of ‘black boxes’ and algorithmic decision-making in (higher) education – A commentary. *Big Data & Society*, 7(1), 1–6. <https://doi.org/10.1177/2053951720933994>
- Riazy, S., Simbeck, K. & Schreck, V. (2020):** Fairness in Learning Analytics: Student At-risk Prediction in Virtual Learning Environments: Proceedings of the 12th International Conference on Computer Supported Education, 15–25. <https://doi.org/10.5220/0009324100150025>
- Selwyn, N. (2022):** The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education*, 00, 1–12. <https://doi.org/10.1111/ejed.12532>

**Skinner, B. F.** (1958). Teaching Machines. *Science*, 128 (3330), 2969–2977.

**Verbert, K., Ochoa, X., De Croon, R., Dourado, R. A. & De Laet, T. (2020):** Learning analytics dashboards: The past, the present and the future. *Proceedings of the Tenth International Conference on Learning Analytics & Knowledge*, 35–40. <https://doi.org/10.1145/3375462.3375504>

**Whitman, M. (2020):** «We called that a behavior»: The making of institutional data. *Big Data & Society*, 7(1), 2053951720932200. <https://doi.org/10.1177/2053951720932200>

**Williamson, B. (2021):** Education Technology Seizes a Pandemic Opening. *Current History*, 120(822), 15–20. <https://doi.org/10.1525/curh.2021.120.822.15>

# Traditionelle Antworten der Erwachsenen-/Weiterbildung auf aktuelle Herausforderungen der Individualisierung

TIM STANIK

Der Beitrag befasst sich mit der Rolle und den potenziellen Beiträgen, die die Erwachsenen-/Weiterbildung im Kontext der Individualisierung leisten kann. Es wird anhand von adressatenbezogenen Weiterbildungsberatungen und dem didaktischen Leitprinzip der Teilnehmerorientierung erörtert, inwiefern diese Zugänge Antworten auf die Herausforderungen der Individualisierung für Organisationen der Erwachsenenbildung bereithalten. Hieran schliessen sich Fragen über notwendige organisationale Selbstvergewisserungen und Anforderungen an die Professionalität der Lehrenden an.

Mit der Individualisierung werden Prozesse beschrieben, bei denen sich die Lebensführung der Menschen aus traditionellen Strukturen und Gruppenzusammenhängen herauslöst, wodurch sich auch neue Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten eröffnen (vgl. Beck 1986). Im Zuge dieses seit etwa Ende der 1950er Jahre fortsetzenden Prozesses steht auch die organisierte Erwachsenen-/Weiterbildung vor Herausforderungen. So wünschen sich Teilnehmer:innen sowohl räumlich, zeitlich als auch inhaltlich flexible Lehr-/Lernarrangements, die ihre jeweiligen Lebenskontexte und individuellen Lernbedarfe hinreichend berücksichtigen. Demgegenüber stehen traditionell eher angebotsorientierte Programm- und Angebotsplanungen von Organisationen der Erwachsenen-/Weiterbildung, die unter anderem an vorhandenen räumlichen Ressourcen, an den jeweiligen Einrichtungsprofilen und/oder dem Angebotsspektrum der Lehrenden orientiert sind. Ein Zugang der makrodidaktischen Programm- und Angebotsplanungen ist das Prinzip der Zielgruppenorientierung. Kern von Zielgruppenorientierung ist es, Adressat:innen mit Hilfe soziodemografischer Merkmale zu typisieren, um darauf bezogene Entscheidungen über Lernziele, Lernorte, Lernformen, Lernzeiten etc. zu treffen und adressatengerechte Angebote zu planen (Hippel et al. 2019, S. 86 f.). Anfang der 1990er Jahre wurde dieser makrodidaktische Ansatz in Frage gestellt. Aufgrund der Individualisierung könnten – so die Kritik – didaktische Entscheidungen auf Grundlage (re-)konstruierter, gesellschaftlicher Grossgruppe nicht mehr als hinreichend antizipierbar und damit auch nicht mehr als planbar betrachtet werden (vgl. Schiersmann 1992, S. 42). Auch wenn in der Folge hierauf Milieuansätze Antworten geben sollten (vgl. Tippelt und Barz 2001), sind diese weniger didaktisch als vielmehr betriebswirtschaftlich motiviert (vgl. Bremer 2010).

SVEB (Hrsg.): Education  
Permanente EP 2023-1,  
Schweizerische Fachzeit-  
schrift für Weiterbildung,  
[www.ep-web.ch](http://www.ep-web.ch)



Vor dem Hintergrund dieser skizzierten Entwicklungen rücken sowohl grundlegende Fragen zur Rolle der Erwachsenen-/Weiterbildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Individualisierungsprozesse als auch Fragen des konkreten Umgangs mit deren Folgen für die institutionelle Bildungsarbeit mit Erwachsenen ins Zentrum. Ausgehend von der Überlegung, dass die Erwachsenen-/Weiterbildung sowohl Individualisierungstendenzen selbst befördert als auch ein Ort der reflexiven Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungen sein kann, werden im vorliegenden Beitrag zunächst zwei Zugänge aufgegriffen: Es wird dargelegt, unter welchen Voraussetzungen Weiterbildungsberatungen Hilfestellungen im Hinblick auf sich individualisierenden Lehr-/Lernerwartungen der Adressat:innen vor Besuchen von Weiterbildungsveranstaltungen geben können. Anschliessend wird diskutiert, inwiefern das traditionelle, didaktische Leitprinzip der Teilnehmerorientierung Antworten hinsichtlich des Umgangs mit sich immer weiter

individualisierenden Ansprüchen bei dem Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen bereithält. Abgeschlossen wird der Beitrag mit weiterführenden Überlegungen zu grundlegenden Fragen auf der Ebene der Lehrkulturen von Weiterbildungsorganisationen einerseits und den professionellen Anforderungen der Lehrenden andererseits.

## **Rolle der Erwachsenen-/Weiterbildung im Kontext der Individualisierung**

Der Individualisierung wohnt zum einen ein emanzipatorisches Moment inne, da den Menschen neue Wahlmöglichkeiten eröffnet werden, die auch die Gestaltung von Bildungs- und Lebensverläufen einschliessen. Zum anderen bedeuten Prozesse der Individualisierung jedoch nicht nur neue Freiheiten, sondern Menschen sind auch zunehmend immer mehr Wahl- und Entscheidungszwängen ausgesetzt. Bildungs-, Berufs- und Lebensentscheidungen sind nicht nur individuell zu fällen, sondern auch gegenüber sich selbst und gegenüber anderen zu verantworten und zu rechtfertigen. Zudem sind Prozesse der Individualisierung aufgrund der Herauslösung aus traditionellen Formen der Vergemeinschaftung häufig auch mit Sicherheitsverlusten und Vereinzelungs- bis hin zu Vereinsamungstendenzen verbunden (vgl. Beck 1986, S. 115 ff.). Vor diesem Hintergrund kann der Erwachsenen-/Weiterbildung sowohl die Rolle einer «Triebkraft» (Kade 1989, S. 796) als auch die einer Reflexionsinstanz im Kontext der Individualisierung zugeschrieben werden. So werden auf der einen Seite durch die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen Kompetenzen, (non-)formale Qualifikationen erworben, die in einer sich immer weiter individualisierenden Gesellschaft erst neue Handlungs- und Entscheidungsspielräume eröffnen können. Auf der anderen Seite sollte die institutionalisierte Erwachsenen-/Weiterbildung auch weiterhin ein Ort sein, an dem Gemeinschaft erfahrbar wird, an dem sich Menschen aus unterschiedlichen Lebenslagen und mit heterogenen Bildungshintergründen zeitlich begrenzt begegnen. Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung bieten nämlich die Möglichkeit, dass man sich «autonom in eine institutionell bereitgestellte Gemeinschaft hineinbegibt und sich nach individuellem Gutdünken auch autonom daraus wieder löst. Erwachsenenbildung wird hier zu einer Art «Regressionsepisode» (Kade 1989, S. 789). (Lern-)Erfahrungen in diesen Veranstaltungen ermöglichen es zudem, nicht nur im Sinne Rogers mit anderen Personen in Kontakt zu kommen und hierbei Selbstwirksamkeit zu erfahren, sondern auch mit Perspektiven anderer Personen konfrontiert zu werden. Dies ist vor dem Hintergrund konstruktivistischer Lernansätze insofern relevant, als Ausgangspunkte für Lernprozesse letztendlich immer nur Irritationen sein können. Ausserdem kann dadurch den Gefahren einseitiger Informierung und selektiver Wissensaneignung aufgrund medialer Filterblasen begegnet werden. Und



schliesslich ist die Individualisierung als gesellschaftliches Phänomen selbst zum Lerngegenstand zu machen. So sollte Erwachsenenbildung auch ein Ort sein, an dem Individualisierungsprozesse im Zusammenspiel mit den parallel oder den sich bedingenden Entwicklungen wie beispielsweise der Digitalisierung, der Subjektivierung oder den Tendenzen der Entdemokratisierung zu reflektieren sind. Hierbei bleibt die Förderung von Biografizität als (berufs-)biografische Gestaltungskompetenz gerade vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Entwicklungen zentral (vgl. Alheit 2003). Erst wenn sich Menschen nicht als Spielbälle, sondern als (Mit-)Gestalter:innen von gesellschaftlichen Entwicklungen begreifen und erleben, können Prozesse der Individualisierung eher als Chance und weniger als belastende Herausforderung empfunden werden.

Neben diesen übergreifenden Perspektiven der Rolle der Erwachsenen-/Weiterbildung sehen sich Weiterbildungseinrichtungen aber auch mit der Frage konfrontiert, wie sie selbst den Anforderungen der Individualisierung im Hinblick auf ihre Angebotsstrukturen begegnen können. Eine potenzielle Antwort auf diese Frage können Angebote der Weiterbildungsberatung geben.

### **Weiterbildungsberatung als Antwort auf die Individualisierung vor dem Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen**

Um eine grösstmögliche Passung zwischen den sich individualisierenden Lernerwartungen, -bedürfnissen und -bedarfen der Adressat:innen und den vielfältigen Angeboten der institutionalisierten Erwachsenen-/Weiterbildung herzustellen, leisten Weiterbildungsberatungen wichtige Beiträge. Bei den Angeboten der Weiterbildungsberatung kann zwischen einrichtungsübergreifenden und einrichtungsgebundenen Beratungsangeboten unterschieden werden. Einrichtungübergreifende Weiterbildungsberatungen geben den ratsuchenden Adressat:innen neutrale Hilfestellungen, sich auf dem heterogenen und zuweilen auch unübersichtlichen Weiterbildungsmarkt zurechtzufinden. Sie unterstützen dabei, Weiterbildungsbedarfe und Weiterbildungsziele zu ermitteln, entsprechende (regionale) Weiterbildungsangebote zu finden und über Finanzierungsmöglichkeiten zu informieren. Hiermit leisten sie Beiträge zur Verbesserung von Entscheidungskompetenz im Hinblick auf Bildungsfragen und zur Erhöhung der Weiterbildungsbereitschaft im Kontext lebenslanger Lernprozesse (vgl. Stanik 2015, S.33 f.). Einrichtungsggebundene Weiterbildungsberatungen haben hingegen eine «Gelenkstellfunktion» (Mader 1999, S.318), um zwischen den Angeboten von Weiterbildungseinrichtungen und den Nachfragen der ratsuchenden Adressat:innen zu vermitteln. Als eines den Veranstaltungsbesuchen vorgeschaltetes Angebot unterstützen sie ratsuchende Personen dabei, eine Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen, Lernzielen und Lernge-

wohnheiten und den angebotenen Veranstaltungen herzustellen. Mit diesen Beratungsangeboten können Frustrationen, die zuweilen in Kursabbrüchen münden können, verhindert werden. Die Beratungen sind zudem Teil der Öffentlichkeitsarbeit, können aber auch didaktisch für eine stärker nachfrageorientierte Programmplanung genutzt werden, wenn die in den Beratungen geäusserten Bedarfe und Erwartungen in zukünftige Planungsprozesse einfließen. Damit die Beratungen Hilfestellungen bei angebotsstrukturell versuchten Problemen leisten können, ist es jedoch notwendig, dass die in den Beratungen geäusserten Lernziele oder Erwartungen bezüglich der Lerninhalte, Lernorte, Kurszeiten etc. dokumentiert und systematisch mit den vorgehaltenen Angebotsstrukturen abgeglichen werden. Mikrodidaktisch können Weiterbildungsberatungen zudem dazu beitragen, dass Teilnehmer:innen mit ähnlichen Vorkenntnissen, Erwartungen und/oder Lerngewohnheiten die Weiterbildungsveranstaltungen besuchen. Zur Erreichung dieser Ziele dürfen in den Beratungen nicht die institutionellen Interessen der Weiterbildungsanbieter (z.B. Auslastung der Kurse), sondern die Lern- und Bildungsanliegen der ratsuchenden Adressat:innen im Mittelpunkt stehen (vgl. Stanik 2015, S. 30 f.).

Eine zentrale Herausforderung bleibt in diesem Zusammenhang, Adressat:innen für Beratungen über Weiterbildungsfragen zu gewinnen. Hier könnten mit den in der Corona-Krise etablierten digitalen Beratungsangeboten (Mails-, Chat- und Videoberatungen) aufgrund ihrer örtlichen und/oder zeitlichen Ungebundenheit neue Personengruppen erreicht werden. So sind digitale Beratungen niederschwelliger, da Ratsuchende nicht eine Weiterbildungsberatungsstelle aufsuchen müssen. Auch haben Ratsuchende in digitalen Formaten eine grössere Situationskontrolle, da sie sich keiner körperlichen Interaktion aussetzen müssen (vgl. Stanik & Maier-Gutheil 2020).

Weiterbildungsberatungen unabhängig davon, ob diese einrichtungsgebunden, einrichtungsübergreifend, face-to-face oder in einem Online-Format durchgeführt werden, müssen jedoch über eine bloss Informationsvermittlung hinausgehen und die jeweiligen situativen und/oder biografisch bedingten Lernanlässe, Lernerwartungen, Lernerfahrungen, Lernkompetenzen der ratsuchenden Personen zu ihren Gegenständen machen. Auch ist bei einrichtungsgebundenen Beratungen eine grösstmögliche Transparenz über Lerninhalte, notwendige Lernvoraussetzungen, organisationale Rahmenbedingungen etc. herzustellen. Dies bedeutet dann auch, ratsuchende Adressat:innen bei keiner Passung an andere Weiterbildungseinrichtungen zu verweisen oder ihnen Möglichkeiten informellen Lernens aufzuzeigen. Erst vor diesem Hintergrund können Weiterbildungsberatungen die ihnen zugeschriebene Gelenkstellfunktion auch jenseits institutioneller Interessen erfüllen und wichtige Beiträge im Umgang mit den Herausforderungen der Individualisierung leisten.

## **Teilnehmerorientierung als Antwort auf die Individualisierung beim Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen**

Haben sich ratsuchende Adressat:innen für den Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung entschieden, ist es Aufgabe der Lehrenden, mit den individuellen Lernmotiven, Lernzielen, Lernvoraussetzungen der Teilnehmer:innen in den Veranstaltungen didaktisch umzugehen. Betrachtet man den didaktischen Diskurs der Erwachsenen-/Weiterbildung, wird deutlich, dass insbesondere didaktische Prinzipien einen zentralen Diskursstrang bilden. Vor dem Hintergrund der Durchsetzung des Konstruktivismus als Leittheorie einerseits und der immer noch schwach ausgeprägten Lehr-/Lernforschung sowie dem heterogenen Angebotsspektrum der Erwachsenen-/Weiterbildung andererseits fungieren didaktische Prinzipien sowohl als professionelle Selbstvergewisserung nach innen als auch zur Selbstdarstellung nach aussen (vgl. Stanik 2020, S. 280). Aus der Vielzahl der didaktischen Prinzipien scheint insbesondere das Prinzip der Teilnehmerorientierung und das sich hierunter zu subsumierende Prinzip der Lernzielorientierung Antworten auf Fragen der Individualisierung bereitzuhalten. Teilnehmerorientierung stellt seit den 1970er Jahren das zentrale Leitprinzip der Erwachsenen-/Weiterbildung dar. Wenn Teilnehmerorientierung grundlegend als Herstellung der Passung von objektiven Lernanforderungen und individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer:innen zu verstehen ist (vgl. Tietgens 1980, S. 216), scheint dessen Relevanz im Hinblick auf die Individualisierung offenkundig zu sein. Neben einer an den Teilnehmenden ausgerichteten Aufbereitung der Lerninhalte und Auswahl von Vermittlungsmethoden sind die Lerner:innen im Sinne des Prinzips an möglichst vielen didaktischen Entscheidungen zu beteiligen (vgl. Siebert 1975, S. 95 f.). Hierzu braucht es jedoch zunächst eine «Überschaubarkeit und Durchschaubarkeit des Lern-/Lehrgeschehens in Bezug auf Organisation, Inhalt, Methode» (Klein 2005a, S. 36). Erst wenn Teilnehmende über diese Aspekte informiert sind, können sie sich an der weiteren didaktischen Gestaltung der Lernveranstaltungen beteiligen. Teilnehmer:innen sollten dabei insbesondere auch Räume zur Erkundung ihrer Lerninteressen gegeben werden (vgl. Breloer 1980, S. 82), die in der Folge durch die Lehrenden in Lernziele zu überführen sind. Da aufgrund der skizzierten Merkmale der Individualisierung davon auszugehen ist, dass Lerninteressen, Verwendungszusammenhänge der Bildungsveranstaltungen und damit auch die Lernziele eher heterogen als homogen sind, werden zieloffene Lernprozesse notwendig. Diese sind dadurch charakterisiert, dass den Teilnehmenden unterschiedliche Lernzieloptionen eröffnet werden, die dann unter pädagogischer Begleitung auf individuellen Lernwegen selbst zu erschliessen sind (vgl. Schäffter 2001, S. 23f.). Hierfür bedarf es auf der einen Seite Lehrende, die gewillt sind, die Teilnehmer:innen konsequent als Ausgangspunkt aller

didaktischen Überlegungen zu machen und sich in der Folge als Lernprozessgestalter:innen/-begleiter:innen begreifen. Auf der anderen Seite müssen Teilnehmer:innen bereit sein, Verantwortung für ihre Lernprozesse zu übernehmen. Hierfür braucht es insgesamt organisationale Rahmenbedingungen, die eine entsprechende Lehr-/Lernkultur ermöglichen. Idealtypisch scheint hierfür die von Franz (2016, S. 98ff.) rekonstruierte Kultur des «Lehrens im Modus reflexiver Prozessbegleitung» zu sein. Merkmale einer solchen Lehrkultur sind u.a. Lehren als Gestaltungsaufgabe zu betrachten, bei der es die Eigeninitiative der Teilnehmenden zu fördern gilt, da diese für das Gelingen der Lernprozesse verantwortlich sind. Dies schließt auch jene Teilnehmer:innen ein, die eher lehrendenzentrierte didaktische Gestaltungen von Veranstaltungen erwarten. Im Sinne einer konsequenten Teilnehmerorientierung sind solche Lehr-/Lernpräferenzen ebenso wie eher selbstgesteuerte zu berücksichtigen. Unterschiedliche Erwartungshaltungen der Teilnehmer:innen sind daher weder zu negieren noch zu nivellieren, sondern im Modus von Perspektivverschränkungen in den Veranstaltungen zu thematisieren. Unterschiedliche Sichtweisen, Erfahrungen und Techniken des Lernens werden damit selbst zum Gegenstand. Eine konkrete, didaktisch-methodische Umsetzungsmöglichkeit stellen hierfür sogenannte Lernkonferenzen dar, in denen individuelle Lerninteressen, Lernwege, (nicht) erreichte Lernziele von Teilnehmer:innen zu festgelegten Terminen reflektiert und ihnen Beteiligungsmöglichkeiten im Hinblick auf Lerninhalte und der Lernorganisation eröffnet werden (vgl. Klein 2005b, S. 44). Hiermit können nicht nur die sich individualisierenden Lernerwartungen berücksichtigt, Perspektivverschränkungen angeregt, sondern auch Schlüsselkompetenzen zur Selbststeuerung der eigenen lebenslangen Lernprozesse erworben werden.

## Organisationale Fragen und professionelle Anforderungen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Erwachsenen-/Weiterbildung einerseits selbst ein treibender Akteur im Kontext der gesellschaftlichen Individualisierung ist, da sie mit ihren Bildungsangeboten auch Möglichkeiten zur individuellen Gestaltung von (Bildungs-)Biografien schafft. Andererseits ist sie auch als ein Ort zu betrachten, an dem Perspektivverschränkungen im Rahmen von gemeinschaftlichen Lernprozessen initiiert werden können und die Folgen der Individualisierung zu reflektieren sind. Voraussetzung für die Übernahme dieser komplexen Aufgabe sind jedoch organisationale Verständigungsprozesse über die Frage, inwiefern die Individualisierung nicht nur als zu bewältigende didaktische An- und Herausforderung, sondern auch als erwachsenenbildnerische Bildungsaufgabe verstanden wird. Ausgehend von dieser Frage sind dann auch Veranstaltungen zu konzipieren, die bewusst heterogene Zielgruppen adressieren und auch

die (negativen) Folgen der Individualisierung zur ihren Lerngegenständen machen.

Darüber hinaus können Angebote der Weiterbildungsberatung Antworten auf die Herausforderungen der Individualisierung geben. Einrichtungsgelundene Beratungen dürfen jedoch nicht verkürzend als Teil der Distributionspolitik von den Weiterbildungseinrichtungen verstanden werden, mit denen primär organisationale Interessen, wie eine gezielte Auslastung der Veranstaltungen, verfolgt werden. Um die Lern- und Bildungsanliegen ratsuchender Adressat:innen auch jenseits eigener Weiterbildungsangebote konsequent ins Zentrum der Beratungen zu stellen, sind entsprechende personale, örtliche und zeitliche Rahmenbedingungen für die Beratungsangebote bereitzuhalten. Dabei bedarf es professioneller Beratungsfachkräfte, die in der Lage sind, gemeinsam mit den Ratsuchenden Weiterbildungsbedarfe vor dem Hintergrund spezifischer Lebenslagen zu ermitteln, Weiterbildungsmöglichkeiten auch jenseits des eigenen Programms aufzuzeigen, um Hilfestellungen im Hinblick auf Weiterbildungsentscheidungen in geschützten (virtuellen) Räumen zu leisten. Und schliesslich gilt es in organisationalen Selbstverständigungsprozessen zu klären, inwiefern eine konsequente Ausrichtung der institutionalisierten Lehr-/Lernprozesse an den Teilnehmer:innen bereits erfolgt oder zukünftig erfolgen soll. Diese Fragen organisationaler Lehrkulturen sind nicht top-down zu steuern, sondern bedürfen einer partizipativen Einbindung aller Organisationsmitglieder.

Auf der Ebene der Lehrenden werden vor dem Hintergrund der Individualisierung Anforderungen im Hinblick auf ihre erwachsenenbildnerische Professionalität deutlich. Diese umfasst im Sinne einer differenztheoretischen Perspektive ein didaktisch-methodisches Grundlagenwissen, das mit den sich zuweilen widersprechenden teilnehmerorientierten Bedarfen in den Lehr-/Lernsituationen zu relationieren ist. In den letzten Jahren sind im deutschsprachigen Raum unterschiedliche Kompetenzmodelle und -anerkenntungsverfahren für Lehrende der Erwachsenen-/Weiterbildung (das AdA-System in der Schweiz, das wba-Zertifikat in Österreich oder das GRETA-Modell in Deutschland) entwickelt worden. In allen Verfahren/Modellen ist unter anderem auch die Fähigkeit einer an den Teilnehmenden orientierte didaktisch-methodische Ausrichtung der Lehrveranstaltung verankert. In diesem Zusammenhang ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion als übergreifende Kompetenzanforderung eine weitere professionelle Voraussetzung. Selbstreflexionen können nämlich dabei helfen, die prinzipiell kontingenten Lehr-/Lernsituationen unter Berücksichtigung divergenter Interessen, Erwartungen, Ziele der jeweiligen Teilnehmer:innen zu bewältigen (vgl. Pachner 2013, 06-7). Voraussetzung für entsprechende Selbstreflexionen sind jedoch kontinuierliche Selbstbeobachtungen des eigenen Lehrhandelns. Hierzu empfiehlt sich beispielsweise die Nutzung von Lehrtagebüchern, um das alltäg-

liche, häufig routinisierte Lehrhandeln zu dokumentieren. Leehrtagebücher können sowohl für individuelle als auch für kollektive Reflexionsprozesse im Rahmen von Fortbildungen genutzt werden. Ausserdem könnten sie für die Professionsforschung der Erwachsenen-/Weiterbildung eine Datengrundlage sein, um Phänomene der Individualisierung, die jeweiligen Umgangsweisen der Lehrenden sowie deren reflexive Bearbeitungen stärker aus Perspektive der Akteure empirisch in den Blick nehmen zu können (vgl. Kanter 2020).

PROF. DR. TIM STANIK ist Professor für Professor für Erziehungswissenschaften mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Pädagogische Professionalität an der Universität Münster. Kontakt: [tim.stanik@uni-muenster.de](mailto:tim.stanik@uni-muenster.de)

## Literatur

- Alheit, Peter (2003):** «Biographizität» als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 78, Berlin, S. 7–22.
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (2004):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1–3. Bielefeld: wbv.
- Beck, Ulrich (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp.
- Breloer, Gerhard (1980):** Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Gerhard Breloer, Heinrich Dauber; Hans Tietgens (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 8–112.
- Bremer, Helmut (2010):** «Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus». [www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf), konsultiert am 17.12.2022.
- Franz, Julia (2016):** Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Hippel, Aiga von; Kulmus, Claudia; Stimm, Maria (2019):** Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn: Schöningh UTB.
- Kade, Jochen (1989):** Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 35(6), S. 789–808.
- Kanter, Heike (2020):** Dem (eigenen) Lehren 'auf die Spur' kommen: das Tagebuch als Erhebungsmethode im Rahmen einer praxeologischen Erforschung von Lehre. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 21(1), 121–138.
- Klein, Rosemarie (2005a):** Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: Rosemarie Klein, Gerhard Reutter (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption: Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 29–40.
- Klein, Rosemarie (2005b):** Lernberatung in der Umsetzung: Kernelemente als strukturgebender Rahmen. In: Rosemarie Klein; Gerhard Reutter (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption: Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 41–50.
- Pachner, Anita (2013):** Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? In: Magazin erwachsenenbildung.at 20, 9. [https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/06\\_pachner.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/06_pachner.pdf), konsultiert am 17.12.2022.
- Mader, Wilhelm (1999):** Weiterbildung und Beratung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenen-/Weiterbildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 318–326.
- Schäffter, Ottfried (2001):** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft: Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schiersmann, Christiane (1992):** Zielgruppenarbeit – kritisch weitergedacht. In: Literatur und Forschungsreport 30, S. 40–45.
- Siebert, Horst (1975):** Probleme, Ergebnisse und Konsequenzen einer empirischen Untersuchung. In: Horst Siebert; Herbert Gerl (Hrsg.): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig: Westermann, S. 13–123.
- Stanik, Tim (2020):** Mikrodidaktische Modelle. Historische Betrachtung eines teildisziplinären Spezialdiskurses. In: Olaf Dörner, Anke Grotlüschen, Bernd Käßpflinger, Gabriele Molzberger, Jörg Dinkelaker (Hrsg.): Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 2019 der Sektion Erwachsenenbildung. Opladen 2020, S. 274–284.
- Stanik, Tim (2015):** Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Stanik, Tim; Maier-Gutheil, Cornelia (2020):** Online-Beratung – Formate, Anforderungen, Befunde. In: Kontext. Zeitschrift für Systemische Perspektiven, Heft 2, S. 110–122.
- Tietgens, Hans (1980):** Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Gerhard Breloer; Heinrich Dauber; Hans Tietgens (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 177–235.

# Individualisierte Lernangebote in Alphabetisierung und Grundbildung

KERSTIN KUPKA UND MAREIKE KHOLIN

Um Lernangebote für Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen passend zu gestalten, bedarf es eines hohen Masses an fachlicher und pädagogischer Kompetenz. Eine wichtige Voraussetzung für Lernfortschritte ist die Motivation der Lernenden, die durch individualisierte Lehr-Lern-Materialien positiv beeinflusst werden kann. Für Lehrkräfte ist die Suche nach passenden Texten angesichts der grossen Heterogenität der Lernenden jedoch eine grosse Herausforderung. Durch den Einsatz neuer Technologien lassen sich Lehr-Lern-Prozesse einfacher individualisieren, wie am Beispiel der Suchmaschine KANSAS demonstriert wird. Gleichzeitig brauchen Lehrkräfte Unterstützung beim Umgang mit veränderten beruflichen Anforderungen sowie mit der Gestaltung eines sich wandelnden Rollenbildes.



Lesen und Schreiben gelten als eine der zentralen Kompetenzen für eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe (Europäische Gemeinschaften, 2007). Ohne ausreichende schriftsprachliche Kompetenzen sind nicht nur die Möglichkeiten zur politischen Mitwirkung eingeschränkt, sondern auch der Zugang zum Arbeitsmarkt, zur gesundheitlichen Fürsorge sowie zu kulturellen und bildenden Angeboten stark erschwert (Egloff, 2010). Zudem zählt ein gewisses Mass an grundlegender Bildung als Voraussetzung für eine umfassende Möglichkeit zur gesellschaftlichen Mitgestaltung (Peuker et al., 2022).

SVEB (Hrsg.): Education  
Permanente EP 2023-1,  
Schweizerische Fachzeit-  
schrift für Weiterbildung,  
www.ep-web.ch



Das Ausmass geringer Literalität ist jedoch auch in wirtschaftlich weit entwickelten Nationen nach wie vor hoch. So gelten in Deutschland etwa 6,2 Millionen Menschen als gering literalisiert (Grotlüschen et al., 2020) und in der Schweiz können circa 800'000 Menschen nicht richtig lesen oder schreiben (Notter et al., 2006). Die Betroffenen sind durch ihre geringe Lese- und Schreibkompetenz gravierend in ihrem Leben benachteiligt, beispielsweise hinsichtlich ihrer Gesundheit oder beruflichen Chancen (Schrader, 2015). Angebote der Erwachsenenbildung sollen daher «kompensatorisch wirken und auf vielfältige Weise durch nachholendes Lernen Teilhabe-Möglichkeiten (...) fördern» (Egloff, 2010, S. 203).

Wer sich jedoch mit geringer Literalität weiter auseinandersetzt, stellt fest, dass sowohl die Ursachen der niedrigen Lese- und Schreibkompetenzen als auch die bildungsgeschichtlichen, kulturellen und demografischen Hintergründe der betroffenen Menschen stark divergieren (Stammer & Buddeberg, 2020). Das didaktische Prinzip der Individualisierung versucht daher, Lernende nicht als einheitliche Gruppe zu betrachten, die mit einem standardisierten Vorgehen zum gleichen Ziel gelangen sollen. Stattdessen werden die Lernenden als Subjekte anerkannt, die ihre eigenen Ziele verfolgen und die vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Bildungsgeschichte, Kultur, Interessen und Fähigkeiten betrachtet werden sollten (Peuker et al., 2022).

Individualisierung hat in der Alphabetisierung und Grundbildung<sup>1</sup> schon lange Tradition, denn die Lernmotivation der Teilnehmenden ist in vielen Fällen die treibende Kraft für die Teilnahme. Die Motivation ist daher zentral für den Lernerfolg und kann durch individualisierte Lehr-Lern-Prozesse gefördert werden. Einer der Grundpfeiler der Individualisierung bildet dabei die Auswahl von passenden Lehr-Lern-Materialien. Dies ist jedoch nicht ohne Weiteres umzusetzen: Individualisierte Lehr-Lernangebote benötigen einen hohen Einsatz von zeitlichen und personellen Ressourcen. Diese können Lehrkräfte von Alphabetisierungskursen, die ihrer Tätigkeit

<sup>1</sup> Darunter werden hier zusammenfassend alle Angebote, welche auf die Verbesserung von basalen Lese- und Schreibkompetenzen für Erwachsene sowie die Vermittlung von gesellschaftlich relevantem Basiswissen ausgerichtet sind, verstanden.

häufig in prekären Beschäftigungsverhältnissen nachgehen (Hubertus, 2022), jedoch nur selten aufbringen.

Neue Technologien können die Individualisierung von Lehr-Lern-Angeboten vereinfachen, indem sie zum einen Arbeit abnehmen und so die zeitlichen Ressourcen für Individualisierung erst schaffen. Zum anderen können intelligente digitale Tools einen Mehrwert bringen, indem sie beispielsweise relevante Merkmale der Lernenden (z.B. den aktuellen Stand der Kompetenzen) automatisiert erkennen, die Aufmerksamkeit von Lehrkräften und Lernenden gezielt lenken oder individuell passende Lernmaterialien bereitstellen.

Dieser Beitrag stellt dar, wie Individualisierung in Alphabetisierung und Grundbildung gestaltet werden kann. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die individualisierte Auswahl und Verwendung von Sprachlernmaterial gelegt. Das Beispiel der Suchmaschine KANSAS demonstriert, auf welche Weise Individualisierung technologisch gestützt leichter gelingen kann. Abschliessend erörtert der Beitrag die Risiken und Herausforderungen von digital gestützter Individualisierung und thematisiert, wie diesen begegnet werden kann.

## **Individualisierung in Alphabetisierung und Grundbildung – eine Einführung**

Um Individualisierungsmöglichkeiten in Alphabetisierung und Grundbildung abzubilden, wird zunächst der Blick auf die besonderen Voraussetzungen der Lernenden gerichtet. Anschliessend wird erörtert, wie Individualisierung im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung zum einen auf der Ebene der Bildungsangebote und zum anderen auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse gestaltet werden kann – mit besonderem Augenmerk auf dem verwendeten Sprachlernmaterial.

### *Die Zielgruppe: Lernende mit geringer Lese- und Schreibkompetenz*

Die Gruppe der Lernenden im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung zeichnet sich durch eine grosse Heterogenität und sehr unterschiedliche (Lern-)Biografien aus, wie diverse kulturelle und bildungsgeschichtliche Hintergründe (Stammer & Buddeberg, 2020) und prägende, oft negative Erfahrungen in der Schulzeit (Mania, 2021). Lernende mit geringer Lese- und Schreibkompetenz sind meist nicht mehr gewohnt, systematisch zu lernen und unterscheiden sich häufig erheblich bezüglich ihres jeweiligen Lerntempos (Döbert, 2020). Sie sind zudem oft durch anderweitige Problemlagen in ihrem Alltag beeinflusst, die während der Kurszeit häufig zusätzlich thematisiert werden. Hier ist eine Verknüpfung von alltagsnahen Themen mit schriftsprachlichem Kompetenzerwerb hilfreich, was sich positiv auf die Lernmotivation der Lernenden auswirkt. Die Komponenten des Motivationsmodells nach Deci und Ryan (2008) – Erfahren und Erleben von Kompetenz,

Autonomie, Selbstwirksamkeit und soziale Eingebundenheit – sind dabei ein wichtiger Motor für die Lernmotivation (Frey, 2017). Bei Lernenden mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen spielt die Förderung der Motivation aufgrund ihrer oft von Frustration geprägten (Lern-)Biografie eine besonders wichtige Rolle und sollte im Lernsetting individuell berücksichtigt werden.

*Möglichkeiten der Individualisierung in Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten*  
Individualisierte Lernangebote eröffnen eine breite Palette von Möglichkeiten, den Lernenden Wertschätzung und Unterstützung entgegenzubringen (Lachnit, 2020). Im Folgenden werden einige Ansätze auf der Ebene der Bildungsangebote sowie der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse und hier insbesondere der Sprachlernmaterialien beschrieben.

#### *Ebene der Bildungsangebote*

Eine Möglichkeit für ein stark individuell ausgerichtetes Bildungsangebot ist das LernCafé oder der Lern-Treff. Dieses Format findet immer zur gleichen Zeit am gleichen Ort statt, während eine Lernbegleitung die Anwesenden betreut. Die Lernenden entscheiden selbst, ob sie kommen und was sie vor Ort machen möchten. Mit der anleitenden Person vor Ort können sie Lernziele vereinbaren und Fragen klären. Durch die Regelmässigkeit der Angebote entsteht eine Gruppe der Lernenden, was das Erleben von sozialer Eingebundenheit ermöglicht. Kompetenzerleben als entscheidender Motivationsfaktor wird durch Gespräche mit der Lernbegleitung und anderen Lernenden gestärkt und unterstützt. Hierdurch werden die eigene Entwicklung und stetige Veränderung der Lernziele sichtbar. Durch die Offenheit des Angebots wird das Bedürfnis der Lernenden nach Autonomie erfüllt (Schulte-Hyytiäinen, 2010). Neben solchen Präsenzformaten eröffnen auch diverse Online-Lernangebote im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung neue Möglichkeiten der Individualisierung des Lernens. Voraussetzung für die Nutzung dieser Angebote ist jedoch die Fähigkeit, (unter Anleitung) selbstgesteuert lernen zu können. Ein weiterer Grundpfeiler individualisierter Angebote ist die Lebensweltorientierung (Peuker et al., 2022). Lebensweltlich orientierte Lehr-Lern-Formate holen die Personen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz eher dort ab, wo sie sind/leben. So fühlen sie sich zugehörig und sozial verbunden. Um die Säulen der Motivation im Lernangebot zu berücksichtigen, ist jedoch ein hohes Mass an pädagogischer und situativer Kompetenz der Lehrkräfte in der Lehr-Lern-Situation notwendig.

#### *Ebene der Lehr-Lern-Prozesse*

Dadurch, dass die Lehrkraft fortlaufend individuelle Ausgangsbedingungen berücksichtigt und das Lernangebot entsprechend anpasst, fühlen sich die Teilnehmenden in ihrer Person wahrgenommen und können leichter eine

tragfähige Beziehung zur Lehrkraft aufbauen, was das Vertrauen erhöht und die Kommunikation flüssiger macht. Durch das Berücksichtigen von persönlichen Interessen steigen die Selbstregulation und intrinsische Motivation der Lernenden (Witthaus et al., 2003), sodass diese auch bei Schwierigkeiten nicht gleich aufgeben. Die Individualisierung hinsichtlich der Fähigkeiten der Lernenden trägt zudem dazu bei, die Lernenden weder zu unter- noch zu überfordern, da sie sich im optimalen Schwierigkeitsbereich bewegen (Kholin & Kupka, im Druck). Die Lehrkraft erfüllt hier, im Vergleich zu klassischem Frontalunterricht, eher die Rolle einer Lernbegleitung oder -beratung (Frey, 2017; Schulte-Hyttiäinen, 2010).

Das Lernsetting sollte sich deutlich von prägenden (negativen) Erfahrungen aus der Schulzeit unterscheiden. Ist diese Abgrenzung gelungen, nimmt der Beziehungsaufbau zwischen den Lernenden untereinander und zwischen Lernenden und Lehrkraft viel Zeit und Energie in Anspruch. Die Anpassung der Lerninhalte an die individuellen Interessen der Lernenden und der Fokus auf erwachsenengerechte und alltagsnahe Themen tragen zum Vertrauensaufbau und zur Lernmotivation bei.

Neben der thematischen Anpassung der Sprachlerntexte ist die Suche nach Texten mit dem passenden sprachlichen Niveau ausschlaggebend für das erfolgreiche Lesen- und Schreiben-Lernen. Gelingt es, bei der Auswahl der Texte das geeignete Schwierigkeitslevel und die spezifischen grammatischen Konstruktionen, bei denen es Verbesserungsbedarf beim jeweiligen Lernenden gibt, auszuwählen, kann die schriftsprachliche Entwicklung optimal gefördert werden.

*Herausforderungen der Individualisierung an Bildungsorganisationen und Lehrkräfte*  
Individualisierung von Lehr-Lern-Prozessen ist für die Lernenden mit vielen Vorteilen verbunden. Für die Lehrkräfte ist die Umsetzung jedoch herausfordernd. Auf einzelne Lernende einzugehen, erfordert unter anderem umfangreiche diagnostische, zwischenmenschliche und didaktische Kompetenzen. Darüber hinaus braucht es einen grossen Fundus an verschiedenen Lehr-Lernmaterialien und pädagogischen Methoden sowie genügend Zeit und Musse für die Auswahl der jeweils passenden pädagogischen Herangehensweise. Zusammengefasst kostet eine gut umgesetzte Individualisierung die Lehrkräfte zeitliche, materielle und – das ist nicht zu vernachlässigen – geistige und emotionale Ressourcen. Gerade die Emotionsarbeit, die nötig ist, um auf die individuellen Schwierigkeiten einzugehen, stellt einen Risikofaktor für Burnout und Erschöpfung dar (Zapf et al., 2001), insbesondere, wenn die organisationale Unterstützung als gering wahrgenommen wird (Zapf, 2002). Aber auch die rein zeitliche Belastung ist nicht zu vernachlässigen: Viele Lehrkräfte arbeiten auf Honorarbasis und werden für die Vor- und Nachbereitung von Stunden nicht bezahlt (Christ et al., 2019).

In Bezug auf die Auswahl von passenden Sprachlerntexten zeigt sich zudem eine weitere Problematik: Für eine individualisierte Auswahl kann nicht einfach ausschliesslich auf standardisierte Lehrwerke und Curricula zurückgegriffen werden, weil diese unmöglich das gesamte Interessenspektrum der Lernenden abdecken können. Ein grosser Teil der Lehrkräfte gibt daher an, regelmässig Texte im Internet zu recherchieren (Schneider, 2019). Diese Vorgehensweise bringt jedoch meist eine Unsicherheit in Bezug auf die Urheberrechte und Nutzungsbedingungen der Texte mit sich. Über gängige Suchmaschinen ist es zudem nicht möglich, nach verschiedenen sprachlichen Kompetenzniveaus zu suchen. Das durchschnittliche Sprachniveau von Textmaterial, das im Internet zu finden ist, ist dabei häufig zu komplex für den Alphabetisierungs- und Grundbildungskontext (Dittrich et al., 2019). Lehrkräfte wünschen sich, im Internet recherchierte Texte an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen zu können (Mayer et al., 2023), was jedoch zeitaufwändig ist und mit den genannten Schwierigkeiten bei der Identifikation der Lizenzierung einhergeht. Um Individualisierung von Sprachlerntexten für Lehrkräfte einfacher zu machen, braucht es daher neue Lösungen. Im kommenden Abschnitt wird daher ein innovatives digitales Tool zur Recherche von individuell passenden Sprachlerntexten vorgestellt.

### **KANSAS – eine Suchmaschine zur Individualisierung von Sprachlerntexten in Alphabetisierung und Grundbildung**

Digitale Technologien werden in allen Lebensbereichen immer wichtiger. Auch in der Bildung kommen sie mehr und mehr zum Einsatz, um Lernangebote zu gestalten und durchzuführen. Das Potenzial digitaler Tools, Individualisierung zu fördern, besteht im Wesentlichen durch Vereinfachung und Beschleunigung von Prozessen, die ohne die Technologie viel zu zeitaufwändig wären. Digitale Tools können entweder individualisiert auf den jeweils Lernenden reagieren oder Lehrkräften die zeitlichen Ressourcen für individuelle Zuwendung ermöglichen.

Im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich gibt es bereits diverse zielgruppenspezifische digitale Lernangebote. Ein Beispiel ist KANSAS, eine intelligente Suchmaschine für Sprachlerntexte. KANSAS<sup>2</sup> ist eine frei zugängliche Suchmaschine für authentische Sprachlerntexte und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Dekade für Alphabetisierung seit 2017 gefördert. KANSAS ist in Zusammenarbeit des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) mit der Eberhard Karls Universität Tübingen und dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln entstanden.

Die Suchmaschine KANSAS bietet verschiedene Suchoptionen (Weiss et al., 2018). So gibt es eine Websuche, die

2 [kansas-suche.de](https://kansas-suche.de)

auf die gesamten Inhalte des Internets zurückgreift, eine eingeschränkte Websuche, die eine Auswahl bestimmter Webseiten in leichter und einfacher Sprache berücksichtigt, und die Suche im sogenannten Alphakorpus. Der Alphakorpus ist eine Datenbank mit voranalysierten und frei lizenzierten Sprachlerntexten. KANSAS bietet die Möglichkeit, die anhand eines Schlagworts gesuchten Ergebnisse anhand sprachlicher Eigenschaften zu sortieren. Die Auswahl des Schwierigkeitslevels (vgl. Heinemann, 2011) bestimmt die globale sprachliche Komplexität der aus der Recherche hervorgehenden Texte. Zudem können spezifische grammatikalische Konstruktionen ausgewählt oder ausgeschlossen werden. Beim Klick auf ein Suchergebnis wird der Text in einer Zusammenfassung angezeigt und die sprachlichen Eigenschaften (globale Komplexität, Anzahl der Sätze und Wörter) angezeigt. Zudem werden die ausgewählten grammatikalischen Konstruktionen farblich im Text hervorgehoben, sodass die Lehrkraft auf einen Blick sehen kann, ob sich der Text sprachlich für das jeweilige Lernziel eignet. Im Alphakorpus kann neben der Schlagwortsuche auch nach grundbildungsbezogenen Themenkategorien gesucht werden. Die ausgewählten Texte können kopiert und exportiert werden, die Sucheinstellungen lassen sich mittels eines Links teilen. Eine weitere Funktion der Suchmaschine ist die sprachliche Analyse von (selbstgeschriebenen) Texten.

Die Sucheinstellungen lassen sich durch die Lehrkräfte leicht anpassen und ermöglichen so, dass in kurzer Zeit für jede/n Lernende/n ein passender Text zu einem bestimmten Thema gefunden werden kann. Soll mit der gesamten Gruppe der Lernenden ein sprachliches Thema behandelt, aber die thematischen Vorlieben jeder/s Lernenden berücksichtigt werden, kann die Lehrkraft dies mit wenigen Änderungen der Sucheinstellungen durchführen – und erhält für jede/n Lernende/n einen eigenen Text.

Im Rahmen einer qualitativen Befragung von Lehrkräften wurde KANSAS als intuitiv bedienbares Tool bewertet (Kholin et al., 2019). Eine aktuelle Evaluationsstudie zur Suchmaschine (Mayer et al., 2023) zeigte zudem, dass KANSAS im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung von Lehrkräften als nützlich wahrgenommen wird. Auf Basis der Beurteilungen zweier unabhängiger Sprachdidaktikerinnen waren die meisten Teilnehmenden in der Lage, auf KANSAS einen Text mit geeignetem Inhalt zu finden, den Text sinnvoll in einen Unterrichtsentwurf zu integrieren und die Textrecherche an die erforderliche globale Komplexität und grammatikalische Struktur anzupassen. Diese Studienergebnisse weisen darauf hin, dass Lehrkräfte durch die spezifischen Suchfunktionen passgenaue Texte für die individuellen Bedürfnisse der Lernenden herausfiltern und so die Lernenden individuell ansprechen und gezielt fördern können. Ausserdem erleichtert die transparente Angabe der Lizenzen die Recherchearbeit für jeden einzelnen Text, sodass mehr Zeit für die Zuwendung zu den Lernenden bleibt.

Die Suchmaschine kann Lehrkräfte durch die passende Textauswahl dabei unterstützen, das Streben nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit der Lernenden zu fördern. Durch die Auswahl von Sprachlernmaterial im passenden Schwierigkeitsgrad kann das Kompetenzerleben der Lernenden gestärkt werden. Durch die individuelle Themenauswahl und selbstgesteuerte Arbeitsphasen können die Lernenden Autonomie erfahren. Gemeinsame inhaltliche und grammatische Themen lassen die Lernenden zudem die soziale Eingebundenheit in der Gruppe erleben.

### *Herausforderungen und Hürden*

Allen Potenzialen und Vorteilen innovativer digitaler Technologien im Bildungskontext stehen jedoch auch Herausforderungen und Risiken gegenüber. Grundlegend werfen digitale Tools, die mit den Daten der Nutzenden interagieren, Fragen des Datenschutzes auf. Im Fall KANSAS ist dies bisher unproblematisch, da Lehrkräfte niedrigschwellig, ohne beispielsweise einen Account anlegen zu müssen, auf die webbasierte Suchmaschine zugreifen können und keine persönlichen Daten preisgeben müssen.

Eine weitere Hürde für den flächendeckenden Einsatz digitaler Tools und Medien sind zudem die häufig ambivalenten Einstellungen vieler Lehrkräfte zu digitalen Medien (Rohs et al. 2020), vor allem auch im Alphabetisierungs- und Grundbildungskontext (Janssen & Leber, 2020). Gleichzeitig gewinnen jedoch vor dem Hintergrund der rasanten technologischen Entwicklung digitale und mediendidaktische Kompetenzen in der Bildungspraxis an Bedeutung. Hier kommt es besonders auf die digitale, mediendidaktische und pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte an, welche durch spezifische Schulungen unterstützt werden kann.

Eine nicht zu vernachlässigende Hürde für den Einsatz digitaler Tools zur Individualisierung in Alphabetisierung und Grundbildung stellt ausserdem die teilweise unzureichende technologische Ausstattung vieler Bildungsinstitutionen, aber auch der Lernenden selbst dar. Ohne die entsprechende Hardware und eine gute Internetverbindung wird auch das beste digitale Tool keinen zusätzlichen Nutzen bringen können.

### **Resümee und Ausblick**

Die Bedeutung von Individualisierung nimmt auch in der Alphabetisierung und Grundbildung zu. Lernangebote werden immer stärker an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet und das Lernmaterial dementsprechend angepasst. Dies dient der Förderung der Lernmotivation und dem damit verbundenen Ziel, besser Lesen und Schreiben zu lernen. Um Lernangebote individuell anzupassen, ist die Auswahl der Lernmaterialien zentral. Demnach kommt der Lehrkraft eine veränderte Rolle zu. Sie gestal-



tet ihre Lernangebote zunehmend bedürfnisorientiert und wählt die Inhalte individuell aus. Diese Vorgehensweise setzt voraus, dass sie die Lernenden gut kennt, eine Beziehung zu ihnen aufgebaut und Vertrauen gewonnen hat. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, kann sie die Lernenden dabei begleiten, ihre persönlichen Ziele zu erreichen, und sie beim Lesen- und Schreiben-Lernen unterstützen. Durch innovative digitale Tools, wie die Suchmaschine KANSAS, kann die Lehrkraft Lerninhalte ressourcenschonender zusammenstellen. Durch die gezielte Auswahl und Zusammenstellung der Lerninhalte stehen zudem individuelle Lernziele deutlicher im Fokus. Technologische Innovationen können Lehrkräfte bei der veränderten Erfüllung ihrer Rolle unterstützen und gehen auf die veränderten Anforderungen ein, kreieren aber auch gleichzeitig neue Herausforderungen. Digitale Technologien im Bildungskontext, wie die Suchmaschine KANSAS, müssen so gestaltet sein, dass sie Lehrkräfte bei der Individualisierung ihrer Lernangebote durch Arbeitserleichterung unterstützen und keine zusätzliche Last bedeuten. Nicht nur die individuellen Bedürfnisse der Lernenden sollten im Fokus stehen, sondern auch die Bedürfnisse und Bedarfe der Lehrkräfte bei der Gestaltung von Lernangeboten für besonders heterogene Gruppen. Besonders relevant sind in diesem Zusammenhang effektive Schulungsangebote für Lehrkräfte, nutzerorientierte und intuitiv zu bedienende Tools sowie der einfache Zugang zu freien Bildungsmaterialien. Auf diese Weise kann die Individualisierung in Alphabetisierung und Grundbildung technologisch gestützt gut gefördert werden.

KERSTIN KUPKA ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. in Bonn. Kontakt: kupka@die-bonn.de

DR. MAREIKE KHOLIN ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. in Bonn. Kontakt: kholin@die-bonn.de



## Literatur

- Christ, J., Horn, H. & Ambos, I. (2019):** Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. <http://www.die-bonn.de/id/37090>
- Deci, E. L. & Ryan, M. R. (2008):** Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49, 182–185.
- Dittrich, S., Weiss, Z., Schröter, H. & Meurers, D. (2019):** Integrating large-scale web data and curated corpus data in a search engine supporting German literacy education. *Proceedings of the 8th Workshop on Natural Language Processing for Computer Assisted Language Learning g (NLP4CALL 2019)*. Linköping Electronic Conference, 164, 41–56.
- Döbert, M. (2020):** Die Rückkehr der krummen Gurke. Ein Plädoyer für adaptive Bildungsangebote in Alphabetisierung und Grundbildung. *ALFA-Forum*, 97, 28–32.
- Egloff, B. (2010):** Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2010(03), 203–208.
- Europäische Gemeinschaften (2007):** Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen. <http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf>
- Frey, S. (2017):** Individualisierungsstrategien, Bedürfniserfüllung im Unterricht und Interesse in der Erwachsenenbildung. S. Roderer Verlag
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K. & Solga, H. (2020):** Leben mit geringer Literalität – ein Paradigmenwechsel. In: A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität (S. 5–11)*. wbv
- Heinemann, A. M. B. (2011):** Alphalevels, lea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Grotlüschen, A., Kretschmann, R., Quante-Brandt, E. & Wolf, K. D. (Hrsg.), *Alphabetisierung und Grundbildung, Band 6. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften (S. 86–107)*. Waxmann Verlag
- Hubertus, P. (2022):** Was verdienen Kursleitende in der Alphabetisierung? Über den Zusammenhang von Professionalität, Qualität von Unterricht und Honoraren. *ALFA-Forum* 102, 28–37.
- Janssen, S. & Leber, U. (2020):** Zur Rolle von Weiterbildung in Zeiten von Digitalisierung und technologischem Wandel. IAB-Stellungnahme, 05/2020. <http://hdl.handle.net/10419/221798>
- Kholin, M. & Kupka, K. (in Druck):** Binnendifferenzierung in der sprachlichen Grundbildung digital gestalten am Beispiel von KANSAS, einer innovativen Suchmaschine für authentische Lehr-Lerntexte. In: D. Newiak, J. Romppel & A. Martin (Hrsg.), *Digitale Bildung jetzt! Innovative Konzepte zur Digitalisierung von Lernen und Lehre*. Springer SV
- Lachnit, S. (2020):** Teilnehmenden-Orientierung als Kompass in der Unterrichtsgestaltung mit Lernerinnen und Lernern. *ALFA-Forum*, 97, 36–39.
- Mania, E. (2021):** Sozialraumorientierte Bildungsarbeit für sogenannte „bildungsferne Gruppen“. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2021(4), 31–40.
- Mayer, N., Jambor-Fahlen, S. & Kholin, M. (2023, 10. Januar):** Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien und die effektive Nutzung einer Suchmaschine (KANSAS). *Zeitschrift für Lernen und Lernstörungen*. Online-Vorveröffentlichung. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000396>
- Notter, P., Atnold, C., von Erlach, E. & Hertig, P. (2006):** Lesen und Rechnen im Alltag – Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Nationaler Bericht zu der Erhebung ALL – Adult Literacy and Lifeskills survey. Bundesamt für Statistik (BFS)
- Peuker, B., Johannsen, U., Langemack, S. & Bieberstein, A. (2022):** Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven. wbv
- Rohs, M., Bolten, R. & Kohl, J. (2020):** Between adoption and rejection: attitudes of adult educators toward digitization in Germany. *International Journal of Training and Development*, 24, 57–73.
- Schneider, J. (2019):** Textrecherche im digitalen Zeitalter. Wie recherchieren Lehrkräfte für Alphabetisierung und/oder DaZ nach Sprachlernertexten? [Unveröffentlichte Bachelor-Arbeit]. Eberhard Karls Universität Tübingen
- Schrader, J. (2015):** Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Köller, O., Hasselhorn, M., Hesse, F. W., Maaz, K., Schrader, J., Solga, H., Spiess, C. K. & Zimmer, K. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale (S. 701–730)*. Utb
- Schulte-Hyttiäinen, T. (2010):** LernCafé – JobPate – Alpha-Team. Neue Ideen für die Grundbildung. wbv

**Stammer, C. & Buddeberg, K. (2020):** Geringe Literalität und Lebenssituation. In: Grotlüschen, A., Buddeberg, K. (Hrsg.), LEO 2018 Leben mit geringer Literalität (S.143–165). wbv

**Weiss, Z., Dittrich, S., Meurers, D. (2018):** A linguistically-informed search engine to identify reading material for functional illiteracy classes. [Proceedings of the 7th Workshop on NLP for Computer-Assisted Language Learning (NLP4CALL)]. Linköping Electronic Conference Proceedings, 152, 79-90. Verfügbar unter: <https://www.aclweb.org/anthology/W18-7109.pdf>

**Witthaus, U., Wittwer, W., & Espe, C. (2003):** Selbst gesteuertes Lernen: theoretische und praktische Zugänge. Bertelsmann

**Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H. & Holz, M. (2001):** Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology & Health*, 16(5), 527–545.

**Zapf, D. (2002):** Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12(2), 237–268.

# Praxis

Die Individualisierung findet in der Weiterbildungspraxis auf sehr unterschiedlichen Ebenen statt. Auf Angebotsebene gewinnen insbesondere digitale Tools an Bedeutung. Doch die Praxis zeigt, dass Individualisierung über lernorganisatorische Flexibilisierung hinausgeht.

# Individualisierung setzt Rahmenbedingungen voraus

RONALD SCHENKEL

Die Erfahrungen mit Online-Settings während der Pandemie und die Umsetzung echter hybrider Angebotsformen nach Covid haben die Individualisierung in der Weiterbildung befördert. Gleichzeitig bleibt Lernen ein sozialer Akt. Das ist kein Widerspruch. Vielmehr ergänzen sich diese zwei Seiten derselben Medaille. Vorausgesetzt, die Rahmenbedingungen stimmen.

In der Erwachsenen- und Weiterbildung ist jüngst viel von Individualisierung die Rede. Sie scheint damit eine gesellschaftliche Entwicklung aufzunehmen, in der Zukunftsforscher gar einen Megatrend beobachten wollen. Die individuelle Gestaltung der eigenen privaten und beruflichen Biografie – losgelöst von Traditionen und Normen, angetrieben von der Notwendigkeit, die eigenen Kompetenzen einer immer rascher sich wandelnden Arbeitswelt anzupassen oder völlig neue Bahnen einzuschlagen – scheint tatsächlich dem Zeitgeist zu entsprechen. Und die Weiterbildung reagiert darauf mit Angeboten, die auf individuell unterschiedliche Situationen und Bedürfnisse eingehen.

SVEB (Hrsg.): Education  
Permanente EP 2023-1,  
Schweizerische Fachzeit-  
schrift für Weiterbildung,  
www.ep-web.ch



Doch Individualisierung war der Weiterbildung nie wirklich fremd. Das Konzept der Teilnehmer- und Lebensweltorientierung prägt sie schon seit langem. Fragt man etwa bei Anbietern im Bereich Grundkompetenzen nach, so betonen diese die Bedeutung der individuellen Begleitung von Teilnehmenden in Kursen vor Ort. Wer mit heterogenen Gruppen arbeite, könne damit einzelnen Bedürfnissen gerechter werden, auch wenn dafür der Aufwand an Zeit und Ressourcen höher ausfalle, wird berichtet.

Auch die Ko-Kreation von Lerninhalten durch die Teilnehmenden wird von Anbietern als Form der Individualisierung der Angebote bezeichnet. Der Einbezug des jeweiligen Lebensalltags oder Freiräume, die eigene Kreativität auszuleben – zum Beispiel in Gestaltungskursen – sind weitere Aspekte individualisierter Kursgestaltung in mehr oder weniger traditionellen Settings.

## Neue Erlebnisse

Aber es ist nicht zu leugnen, dass der Digitalisierungsschub, den die Corona-Pandemie und das mit ihr einhergehende Präsenzverbot der Weiterbildung beschert haben, wesentlich zu einer stärkeren Individualisierung der Angebote beigetragen hat. Das hat indes weniger mit neuen technologischen Entwicklungen oder Kursmodellen zu tun – Konzepte wie Blended Learning und die entsprechende Technologie, sie umzusetzen, existierten lange schon vor der Pandemie. Vielmehr hat sich in den Köpfen der Organisationsverantwortlichen, Dozierenden und Teilnehmenden etwas verändert.

Der erzwungene Online-Unterricht habe Erlebnisse geschaffen, sagt Thomas Kölliker, Leiter Weiterbildung und Vizedirektor der WKS KV Bildung in Bern. Unter Umständen öffnete er den Blick auch für neue Möglichkeiten. Individualisierung in der Weiterbildung passiert denn zwar oft unter Verwendung digitaler Technologien. Aber es ist keine rein technologische Angelegenheit.

Die Technologie habe zu einer räumlichen Entgrenzung geführt, sagt Benjamin Moser, Bereichsleiter Beratung bei aeB Schweiz – der Akademie

für Erwachsenenbildung. In diesem erweiterten Raum könne man vielerlei Lernressourcen parallel, synchron oder asynchron zur Verfügung stellen, was zu neuen Individualisierungsformen führen könne. Umso wichtiger sei es deshalb, didaktische Konzepte zu entwickeln, die diese Lernressourcen in ihren Unterschieden und Qualitäten berücksichtigen. Altes in neue Formen zu übertragen – etwa Präsenzveranstaltungen eins zu eins online stellen –, bringe keinen Mehrwert. Im Gegenteil: Gutes verliere in seiner ursprünglichen Qualität.

## Neue Konzepte

Um zu neuen Konzepten zu gelangen, kann man aber durchaus auf Bewährtes zurückgreifen. Wichtige Voraussetzung sei die Durchführung einer didaktischen Analyse, sagt Moser. Zunächst müsse man sich überlegen, was man erreichen wolle; welche Kompetenzen sollen erworben werden und welchen Leitfragen folge man in einem bestimmten Lernsetting. Dann könne man die Methoden und den Lernweg bestimmen. Schliesslich folge die Wahl der Werkzeuge und der technischen Hilfsmittel. Die Individualisierung der Angebote entstünde auf der Ebene des Raums dort, wo Wahlmöglichkeiten geschaffen würden. Diese zahlten auf den Lernerfolg ein; denn könne man den Lernweg wählen, der einem entspreche, lerne man effektiver, sagt Moser.

Doch auch eine andere Wahrheit bleibt im Zeitalter des digitalen Lernens bestehen: Lernen ist ein sozialer Akt. Individualisierung und soziale Aspekte des Lernens stehen aber in keinem Widerspruch. Vielmehr kann das eine durch das andere gewinnen. Thomas Kölliker und Benjamin Moser bestätigen gleichermassen, dass hybride Lernsettings inzwischen stark nachgefragt werden. «Aber es kommt niemand mehr in den Präsenzunterricht, nur um sich Powerpoint-Folien anzuschauen», sagt Kölliker.

In seiner Wahrnehmung entfaltet das Blended Learning erst jetzt sein Potenzial, indem die Zeit vor Ort tatsächlich zur Diskussion und Vertiefung genutzt wird, während die Wissensvermittlung in anderen Settings vollzogen werde, nicht zuletzt auch in selbstgesteuertem Lernen. Benjamin Moser betont in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung von Lerngruppen, die man mit Aufträgen versehen könne. «Auch das ist nicht wirklich neu», sagt er. Projektbasiertes oder problemorientiertes Lernen seien Konzepte, die schon relativ lange erfolgreich eingesetzt werden.

## Die neuen Rollen der Dozierenden

Aber diese Konzepte müssen gestaltet werden. Dozierende sehen sich dabei vor Aufgaben gestellt, die für sie unter Umständen Neuland bedeuten. Gute Aufgaben für selbstgesteuertes Lernen zu entwickeln oder ein Lernvideo zu

produzieren, seien deshalb nicht einfach eine Selbstverständlichkeit für die Dozierenden, so Thomas Kölliker. Und wer sich im Laufe seiner Tätigkeit als «Miliz-Dozentin oder -Dozent» einen bestimmten Stil angeeignet habe, für den oder die bedeute ein Rollenwechsel hin zum Coach eine grosse Herausforderung.

Ohne die Unterstützung der Organisation ist dies kaum möglich. Die Begleitung der Dozierenden wird zu einer zentralen Aufgabe im Prozess hin zu neuen Konzepten. Auch Tools, die man zur Verfügung stelle, seien wichtig, sagt Kölliker. Das können Vorlagen für Aufgaben zum selbstgesteuerten Lernen sein, aber auch der Prototyp eines Storyboards für ein Video. Schliesslich muss auch nicht jede Organisation alles alleine stemmen. «Die KV-Familie rückt in dieser Zeit näher zusammen», sagt Kölliker. Kooperationen werden wichtiger, unter Umständen entscheidend, wenn man die Kosten ins Auge fasst.

## **Die Grenzen der Individualisierung**

Die Individualisierung hat indes auch Grenzen. Benjamin Moser zieht sie dort, wo man den sozialen Aspekt nicht mehr gewährleisten kann. Thomas Kölliker sieht das ähnlich und sagt: «Eben weil Lernen ein sozialer Akt ist, braucht es uns.» Wichtig ist deshalb auch die Kommunikation gegenüber den Teilnehmenden. Auch in einer individualisierten Weiterbildung gebe es nicht verhandelbare Rahmenbedingungen, betont Benjamin Moser. Natürlich würden sich mitunter Interessierte nicht darauf einlassen wollen. Doch das sei eben Teil eines Selektionsprozesses.

Habe man die Spielräume abgesteckt, bestünden Grenzen eigentlich nur noch in den Köpfen, sagt Moser. Eine solche Grenze kann zum Beispiel die Vorstellung sein, das Feedback des Dozierenden sei wichtiger als dasjenige der Mitstudierenden. Das sei aus fachlicher Perspektive wohl nicht ganz falsch, meint Moser. Aber gerade in individualisierten Settings ist ein einzelner Dozent, eine einzelne Dozentin vielleicht überfordert, eine Vielzahl qualifizierter Feedbacks abzugeben. Dann sei es sinnvoller, zuerst in der Gesamtgruppe zu trainieren, worauf es beim Feedback ankomme, damit die Studierenden ihrerseits qualifiziert Feedback geben können. Oder man bezieht sogenannte Blended Professionals ein oder Ehemalige. «Sobald man sich von der Grenze im Kopf befreit, findet man Lösungen, die unter Umständen sogar effektiver sind», so der Bereichsleiter der aeB.

Barrieren in Köpfen abzubauen, ist wohl auch im Hinblick auf die künftige Entwicklung angesagt. Die Digitalisierung und Weiterentwicklung von künstlicher Intelligenz werde es ermöglichen, dass die Unterrichtsinhalte noch stärker personalisiert würden, sagt der Verantwortliche einer grossen Bildungsinstitution in einer Umfrage des SVEB. Benjamin Moser sieht dem

Heraufziehen neuer Technologien wie KI oder einer Plattform wie Metaverse gelassen entgegen. Solange man sich klar bewusst sei, worin die Kernaufgabe bestehe, habe man es in den Händen, auch Neues zu integrieren, sagt er.

Einige Aufgaben sind allerdings noch zu bewältigen. So schwebt Moser beispielsweise ein Learning-Management-System vor, das zentral lernpsychologische Komponenten berücksichtigt. Wie in einem realen Raum müsse man sich auch in einer virtuellen Umgebung orientieren können – und Vertrautes vorfinden wie die Kaffeemaschine im analogen Klassenraum. Hier ortet Moser noch grosses Potenzial. Es auszuschöpfen, ist in einer noch stärker digitalisierten Bildungswelt deshalb entscheidend, weil die Gesetzmässigkeiten des Lernens eben bestehen bleiben: «Bevor der Mensch überhaupt bereit ist zu lernen, muss er sich sicher und in Verbindung fühlen», sagt Moser. Den Aufwand, diese Voraussetzungen zu erfüllen, habe man in traditionellen Settings längst geleistet. Jetzt müsse man es auf einer komplexeren Ebene ebenso tun.

RONALD SCHENKEL, freier Journalist mit einem Schwerpunkt in der Weiterbildung. Kontakt: [ronald.schenkel@alice.ch](mailto:ronald.schenkel@alice.ch)



# Technologien zur Unterstützung von personalisierter Aus-, Fort- und Weiterbildung

CHRISTOPH MEIER

Bildungsanbieter agieren unter schwierigen Voraussetzungen: Bildungsziele verändern sich dynamisch, Teilnehmendengruppen sind zunehmend heterogen und in der Gesellschaft zeigt sich eine hohe Wertschätzung für personalisierte Produkte und Dienstleistungen. Vor diesem Hintergrund erscheint eine stärkere Personalisierung von Aus-, Fort- und Weiterbildung als vielversprechender Weg. Eine solche Personalisierung kann durch verschiedene Typen von Technologien unterstützt werden: (1) Skills-Tech-Lösungen; (2) Learning-Experience-Plattformen (LXP); (3) intelligente tutorielle Systeme (ITS); und auch (4) ChatGPT<sup>1</sup>. Allerdings braucht es für den Erfolg mehr als nur technische Lösungen. Ergänzend braucht es die Unterstützung und Befähigung der an Lernprozessen beteiligten Personengruppen.

<sup>1</sup> In diesem Beitrag werden an verschiedenen Stellen Beispiele für konkrete technische Lösungen verschiedener Anbieter genannt. Dies beinhaltet keine Aussage zur Qualität oder Eignung der genannten Lösungen.

SVEB (Hrsg.): Education  
 Permanente EP 2023-1,  
 Schweizerische Fachzeit-  
 schrift für Weiterbildung,  
 www.ep-web.ch



## Personalisierung als Antwort auf Herausforderungen für Aus-, Fort- und Weiterbildung

Bildungsinstitutionen (z.B. der beruflichen Bildung) und Bildungsorganisationen (z.B. Einheiten der betrieblichen Weiterbildung) agieren unter herausfordernden Rahmenbedingungen. Die Bildungsziele (z.B. Berufs-/Kompetenzprofile) verändern sich dynamisch. Die Ziel- und Teilnehmendengruppen sind zunehmend heterogen (z.B. Berufsbiografien mit häufigeren Wechseln zwischen Berufsfeldern). Hinzu kommen übergreifende gesellschaftliche Entwicklungen wie die hohe Wertschätzung für Selbstorganisation und Eigenverantwortung (Ehlers 2020) und eine hohe Wertschätzung für Produkte und Dienstleistungen, die spezifisch auf uns als Konsument:innen zugeschnitten sind. Letzteres gilt zunehmend auch für Bildungsdienstleistungen. Diese sollen, so die verbreitete Forderung, möglichst gut an «meinem jetzigen Stand» anknüpfen und «für mich passend» sein.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern eine stärkere Personalisierung von Produkten und Dienstleistungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung ein Erfolg versprechender Weg für Bildungsverantwortliche und Bildungsorganisationen sein kann. Eine solche Personalisierung eröffnet Potenziale im Hinblick auf:

- das Abholen von Teilnehmenden an unterschiedlichen Ausgangspunkten und das Hinführen zu unterschiedlichen Entwicklungszielen,
- den punktgenauen und effektiven Einsatz von knappen Bildungsressourcen,
- Lernumgebungen, die von den Beteiligten als relevant (und damit als motivierend – vgl. Keller 1987) erlebt werden,
- einen verbesserten Erfolg von Lehr-Lern-Prozessen (vgl. Bloom 1984).

Lehr-Lern-Technologien wird seit vielen Jahren ein grosses Potenzial zur Unterstützung von Lehr-Lern-Prozessen und insbesondere auch der Möglichkeiten für personalisiertes Lernen zugeschrieben (Xie et al. 2019). Im Zuge der fortgeschrittenen Digitalisierung (u.a. Big Data & Analytics, KI-Technologien) sind neue Typen von Plattformen und Lösungen entstanden, die personalisiertes Lernen unterstützen können. Im Folgenden werden vier Typen solcher Lösungen betrachtet:

- Skills-Management-Lösungen (Skills-Tech),
- Learning-Experience-Plattformen (LXP),
- intelligente tutorielle Systeme (ITS), und
- dialogorientierte Lösungen wie ChatGPT.

## Differenzierung, Individualisierung, Personalisierung

«Personalisierung» im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildung ist nichts grundsätzlich Neues. In der Diskussion um differenzierenden bzw. individualisierenden Unterricht im deutschen Sprachraum stehen tendenziell die Rolle und die Gestaltungskraft von Lehrpersonen im Vordergrund. Im angloamerikanischen Raum ist eher von personalisiertem Lernen die Rede und tendenziell steht die Beteiligung und Selbstbestimmung der Lernenden stärker im Vordergrund (Holmes et al. 2018, S. 21).

Euler (2018) hat diese Unterscheidung aufgegriffen und er stellt dem (differenzierenden bzw. individualisierenden) LEHREN verschiedene Ausprägungen von selbstreguliertem LERNEN gegenüber (Abb. 1 auf Seite 74):

- Bei flexibilisiertem Lernen können die Lernenden zu Aspekten der Lernorganisation wie etwa Raum/Ort und Zeit (mit-)entscheiden.
- Bei selbstorganisiertem Lernen können die Lernenden zusätzlich auch zu Aspekten der methodischen Umsetzung des Lernprozesses (mit-)entscheiden.
- Beim selbstbestimmten oder personalisierten Lernen schliesslich können die Lernenden auch zu den Zielen, die sie im Rahmen ihres Lernprozesses erreichen wollen, (mit-)entscheiden.

Im Unterschied zu einer solchen Sicht, die unterschiedliche Ausprägungsgrade von selbstreguliertem Lernen betont, plädieren Holmes et al. dafür, verschiedene Dimensionen von personalisiertem Lernen auseinander zu halten, die jeweils als Kontinuum ausgeprägt sein können (2018, S. 22–24) (Abb. 2 auf Seite 75).

Lernende treten nicht als unbeschriebene Blätter in Lehr-Lern-Situationen ein, sondern sie bringen immer schon Gepäck mit: in Form von Vorwissen und Vorerfahrungen; in Form von emotionalen und motivationalen Voraussetzungen; und in Form von Zugehörigkeiten zu beispielsweise Beschäftigtengruppen oder organisatorischen Einheiten. Personalisierte Aus-, Fort- und Weiterbildung zielt darauf ab, diese unterschiedlichen Voraussetzungen zu berücksichtigen und das Herstellen von Passung im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Lernpfade, Lerntempi, Sozialformen und Orte des Lernens zu ermöglichen. Wie im Folgenden ausgeführt wird, können Lehr-Lern-Technologien dabei unterstützend eingesetzt werden.

### Skills-Tech: Persönliche Profile und Entwicklungspfade

Aktuelle Studien zeigen, dass sich die am Arbeitsmarkt nachgefragten Kompetenzen und Skills dynamisch verändern (Sigelman et al. 2022). Dies und die laufenden Veränderungen in vielen Unternehmen und Organisationen

Abb. 1: Lehr-Lern-Prozesse  
 – von standardisiert bis perso-  
 nalisiert (eigene Darstellung  
 in Anlehnung an Euler 2018)

MODUS	STANDARDISIERENDES LEHREN			DIFFERENZIERENDES LEHREN			SELBSTREGULIERTES LERNEN		
	standardisiert	individualisiert	flexibilisiert	selbstorganisiert	selbstbestimmt/ personalisiert				
ROLLEN & AUFGABEN	BILDUNGSVERANTWORTLICHE BESTIMMEN ...			LERNENDE BESTIMMEN ...					
	- Ziele - Methoden - Lernorganisation			- Lernorganisation: Raum / Ort & Zeit			- Lernmethoden: Methodische Umsetzung		
	...LERNENDE GEHEN MIT			LERNBEGLEITER UNTERSTÜTZEN					
BEISPIEL	- Gleiche Ressourcen, Themen & Übungen für alle			- Differenzierendes / individualisierendes Zuweisen von Aufträgen, Ressourcen, Vertiefungen			- Lernorganisation: Bearbeitung eines WBT/ MOOC zur eigenen Zeit am eigenen Ort		
							- Lernmethoden: Arbeit in Lerngruppe mit MindMap & Konzeptkarten		
ZIEL- BEZÜGE	Lernprozesse, die curriculare/ institutionelle/ professionelle Standards erfüllen			Flexibilität			Eigenverantwortung		
							- Lernziele/-inhalte: WOL- oder lernOS-Prozess (eigene Ziele, selbst gewählte Gruppe, selbstbestimmtes Vorgehen)		
							Persönliche Entwicklungs-Agenda		

ZIEL	Durch Institution/ Lehrperson definiert	↔	Durch Lernende definiert
INHALT	Durch Institution/ Curriculum/Lehrperson definiert	↔	Durch Lernende definiert
LERNPFAD	Ein Lernpfad für alle	↔	Viele/individuelle Lernpfade
TEMPO	Ein Tempo für alle	↔	Viele/individuelle Tempi
SOZIALFORM	Lernen im Klassenverband	↔	Lernen in Gruppen oder in Einzelarbeit
LERNKONTEXT	Lernen an bzw. in dafür vorgesehenen Orten/Räumen	↔	Lernen an bzw. in selbstgewählten Orten / Räumen

**Abb. 2:** Verschiedene Dimensionen der Personalisierung von Lernen (eigene Darstellung in Anlehnung an Holmes et al. 2018)

haben zu einem neuerlichen Interesse an systematischem Kompetenz- und Skills-Management geführt. Technische Entwicklungen im Bereich der KI nähren die Hoffnung, dass eine fokussierte, personalisierte und zugleich ressourceneffiziente Umsetzung von Kompetenz- und Personalentwicklung auf der Grundlage von neuen Lösungen für das Skills-Management möglich ist (Bersin 2021).

Diese als Skills-Tech (Bersin) bezeichneten Lösungen integrieren verschiedene Funktionsbereiche. In der Regel sind dies:

- eine Skills-Taxonomie, d.h. ein strukturiertes Inventar von Kompetenzen bzw. Skills,
- die Abbildung von individuellen Skills-Profilen,
- der Abgleich von individuellen Skills-Profilen mit Anforderungsprofilen, beispielsweise Stellen- oder Berufsprofilen (Skills-Gap-Analysen),
- das Aufzeigen von Entwicklungsoptionen bzw. Entwicklungspfaden auf der Grundlage der individuellen Skills-Profile und Skills-Gaps,
- Zugriff bzw. Verlinkung auf relevante Lernressourcen.

Die genannten Funktionalitäten ermöglichen es, Weiterbildungsaktivitäten auf der Grundlage von individuellen Skills-Profilen und individuellen Skills-Gap-Analysen zu fokussieren und zu personalisieren. Die dafür erforderlichen Elemente – (1) Skills-Taxonomien, (2) individuelle Skills-Gap-Analysen sowie (3) Verknüpfungen von Skills und Lernressourcen – können durch

Verfahren maschinellen Lernens und maschineller Sprachverarbeitung (KI) teilweise automatisiert erstellt bzw. aktualisiert werden.<sup>2</sup> Ein Beispiel für die Umsetzung von Skills-basierter, personalisierter Bildung bietet die Western Governors University (WGU) in den USA. Diese private, Not-for-profit-Online-Hochschule stellt Flexibilität, Kompetenzorientierung, Personalisierung und Arbeitsmarktnähe in den Mittelpunkt.<sup>3</sup>

Im Rahmen eines Förderprojekts wurde an der WGU ab 2020 eine Architektur für Kompetenz- bzw. Skills-basierte, personalisierte (Berufs-)Bildung entwickelt. Diese Architektur umfasst die folgenden Elemente (vgl. Thorne/Hobbs 2021):

- eine offene Skills-Taxonomie, die über sogenannte Rich Skill Descriptors eine gemeinsame Beschreibungssprache für Kompetenzen bzw. Skills zur Verfügung stellt,
- ein offenes Beschreibungssystem für erworbene Kompetenzen («Achievements»),
- ein offenes System für Leistungsnachweise («Records»), die den Studierenden gehören (und nicht der Hochschule), und
- ein offenes System zur Abbildung von Entwicklungspfaden («Pathways»).

Die Indiana Achievement Wallet als technische Plattform integriert diese Komponenten. Sie ermöglicht Studierenden (ebenso wie Berufstätigen und Studieninteressierten) ihr aktuelles Skills- bzw. Kompetenzprofil übersichtlich darzustellen, Skills und Skills-Nachweise zu verwalten und mögliche Karrierepfade auf der Grundlage des jeweils eigenen Skills-Profiles einzusehen bzw. zu verfolgen.

2 Beispiele für Lösungen zur systematischen Unterstützung von Skills-basierter Personalentwicklung sind unter anderem Cobrainer, Edcast by Cornerstone, HR-Forecast, MuchSkills, People-Analytix oder SkyHive (Meier 2023).

3 Vgl. <https://www.wgu.edu/about/story/cbe.html>.

4 Bekannte Produkte dieses Typs sind beispielsweise die Plattformen von Degreed, Edcast (inzwischen Teil von Cornerstone), LearningPool oder Volamis.

## LXP: Gefilterte Sicht auf relevante Lernmaterialien

Im Zuge der Digitalisierung ist die Menge an verfügbaren digitalen Lernmaterialien so stark angewachsen, dass eine Übersicht ohne technische Hilfsmittel oft nicht mehr möglich ist. So umfasst beispielsweise die Bibliothek von LinkedIn Learning mehr als 18'000 Kurse.

Learning-Experience-Plattformen (LXP, Bersin 2019) sind bereits an vielen Orten etabliert.<sup>4</sup> Diese Plattformen zeichnen sich durch drei Leistungsmerkmale aus: Zum einen ermöglichen sie den Zugriff auf Lernressourcen aus verschiedensten Quellen an einer zentralen Stelle. Zweitens ermöglichen sie eine individuelle Filterung dieser umfangreichen Ressourcen, die auf dem jeweils eigenen Benutzerprofil mit Angaben beispielsweise zu Organisationseinheit, Interessen, Lernhistorie, präferierter Sprache usw. basiert.

Die für die Filterung bzw. für die Empfehlungen genutzten Algorithmen basieren auf maschineller Sprachverarbeitung und maschinellem Lernen (genauer dazu Spirgi/Tronsberg 2022, S. 232f.). Und drittens verfügen sie über eine Benutzeroberfläche, die die gefilterten Inhalte in einer Weise verfügbar macht, wie wir sie von aktuellen Medienplattformen wie etwa Netflix kennen.

Auch der von LinkedIn lancierte LinkedIn Learning Hub gehört in die hier behandelte Kategorie der LXP-Plattformen. Infineon Technologies, ein deutscher Hersteller von Halbleiterlösungen, nutzt LinkedIn Learning bereits seit einigen Jahren. Nach einer Pilotierung im Jahr 2018 ist diese Plattform seit Sommer 2019 global für alle Beschäftigten mit PC-Arbeitsplatz verfügbar. Und seit 2022 auch für Mitarbeitende in der Produktion und ohne eigenen PC – beispielsweise über spezielle Lernstationen (Spirgi/Tronsberg 2022, S. 238, 242).

Die Erfahrungen bei Infineon Technologies zeigen, dass die Einführung einer LXP kein Selbstläufer ist und nicht automatisch zu einer veränderten Lernkultur mit mehr praktizierter Eigenverantwortung führt. Eine grosse Herausforderung für die Bildungsverantwortlichen besteht darin, in der Breite der Belegschaft eine routinemässige Nutzung der Plattform zu erreichen. Erfolgsfaktoren dafür sind u.a. das frühe Einbinden von wichtigen Promotoren wie dem Betriebsrat, das Kuratieren von Inhalte-Sammlungen zu relevanten Themen durch Fachverantwortliche und die systematische Integration der Plattform in HR-Prozesse, Onboarding- und Führungskräfte-Programme (Spirgi/Tronsberg 2022, S. 243).

## **ITS: Individuelle Pfade durch Lernmaterialien**

Intelligente tutorielle Systeme (ITS) ermöglichen ebenfalls personalisiertes Lernen.<sup>5</sup> Aber hier geht es weniger um personalisierte Karriere- oder Entwicklungspfade oder um individualisierte Zusammenstellungen von Lerninhalten. Vielmehr geht es um das Führen und Unterstützen der Lernenden im Prozess der Bearbeitung von Lerninhalten.

ITS verarbeiten kontinuierlich Prozessdaten dazu, über welche Wissensbestände ein:e Nutzer:in bereits verfügt. Davon ausgehend werden den Nutzer:innen jeweils sehr kleinschrittig nächste Aufgaben bzw. nächste Wissenseinheiten zur Bearbeitung zugewiesen. Möglich wird dies, weil ITS aus drei zentralen Bausteinen bestehen, die eine Anpassung an einzelne Lernende ermöglichen (Sottolare 2015; Bagheri 2015):

- Das Domänen-Modell beinhaltet u.a. Informationen zu fachlichen Inhalten, zu Lernobjekten (Beispiele, Grafiken, Übungsaufgaben etc.) und zu deren Abhängigkeiten voneinander.

<sup>5</sup> Beispiele für ITS, die insbesondere an US-amerikanischen Hochschulen bereits einige Verbreitung gefunden haben, sind etwa Knewton oder ALEKS. Im europäischen bzw. deutschsprachigen Raum sind beispielsweise area9 oder bettermarks bekannt.

- Das Lernenden-Modell beinhaltet u.a. Informationen dazu, welche Elemente des Domänen-Modells der bzw. die jeweilige Lernende bereits bearbeitet hat und beherrscht.
- Das tutorielle Modell beinhaltet u.a. Informationen zu möglichen Lernpfaden oder wann und in welcher Form den Lernenden Feedback gegeben wird.

Adaptive Lernumgebungen unterscheiden sich insbesondere darin, wie kleinschrittig die Anpassung an die Lernenden erfolgt. Im einfachsten Fall wird nur geprüft, ob Lernende eine Lernaufgabe (repräsentiert durch ein einzelnes Objekt, beispielsweise eine Aufgabe bzw. ein Test-Item) bewältigen können oder nicht. Andere ITS dagegen verfolgen einzelne Schritte im Verlauf der Bearbeitung einer Aufgabe und geben entsprechende Hinweise zur Aufgabenbearbeitung (VanLehn 2011).

Zu beachten ist, dass die Lernerfahrung mit einem intelligenten tutoriellen System für die Nutzer:innen deutlich anders ist als mit etablierten digitalen Lernmedien wie z.B. WBT. Die Nutzer:innen erleben dies zum Teil als irritierend («kein roter Faden») oder auch als Gängelung durch die Lernumgebung. Sie müssen darauf vorbereitet werden, dass sie kontinuierlich über kurze Frage-Antwort-Sequenzen durch die Lerninhalte geleitet werden. Und sie müssen darauf vertrauen, dass die Lernumgebung den für sie schnellsten Weg zum vollständigen Beherrschen der Inhalte ermittelt (Meier 2020).

Intelligente tutorielle Systeme (ITS) finden insbesondere im Gesundheitswesen bereits Anwendung. Ein Beispiel ist das Ostschweizer Schulungs- und Trainingszentrum (OSTZ) als Teilorganisation des Kantonsspitals St. Gallen. Das OSTZ bietet fachärztliche Fortbildungen an und hat den Auftrag, für ca. 250 Assistenzärzt:innen bzw. angehende Fachärzt:innen eine modernisierte fachärztliche Fortbildung in Bereichen wie Chirurgie, Orthopädie, Neurochirurgie oder Gynäkologie umzusetzen. Auf der Grundlage der ITS-Plattform area9Rhapsode wurden eine Reihe von adaptiven Lerneinheiten realisiert, in denen die Lernenden jeweils auf dem für sie schnellsten Weg zum Nachweis von erforderlichem Wissen bzw. von erforderlichen Kompetenzen geführt werden. Eine begleitende Wirksamkeitsforschung ist geplant, Ergebnisse dazu liegen aber noch nicht vor.

Die Benutzeroberfläche der bei OSTZ eingesetzten Plattform area9Rhapsode ist wie folgt aufgebaut. Im Zentrum befinden sich die kurzen Frage- und Wissens Elemente, über die der Lernprozess angetrieben wird (Meier 2020). Daneben gibt es einen Bereich, über den man sich und sein Vorwissen für das Thema der Lerneinheit einschätzen kann. Dies ist ein Parameter für die Algorithmen, die jeweils benutzerspezifisch die nächsten Wissens Elemente vorschlagen. Ebenfalls angezeigt wird die bisherige Progression in der Lerneinheit und die vom System prognostizierte Dauer bis zu deren Abschluss.



Zudem können die Lernenden Informationen zum Stand der Bearbeitung der Lerneinheit anzeigen lassen, zu ihrer Beharrlichkeit bei der Bearbeitung und dazu, wie gut sie ihren eigenen Wissensstand einschätzen können.

6 Beispielsweise «halluzinierte» die KI-Anwendung in einem vom Autor initiierten Dialog eine wissenschaftliche Quelle, die es gar nicht gibt.

### **ChatGPT: Dialoge zu persönlich relevanten Wissensgebieten**

Seit der Veröffentlichung von ChatGPT Ende November 2022 gibt es viel Aufmerksamkeit für diesen vortrainierten Transformations-Algorithmus. Dies gilt insbesondere auch im Bereich der Bildung. Schliesslich kann diese KI-Anwendung unter anderem Texte in bisher nicht gekannter Qualität erzeugen sowie Computer-Code und Bilder generieren. Experimente haben gezeigt, dass diese KI-Anwendung auch Prüfungen an Hochschulen erfolgreich bewältigen kann (u.a. Basiouny 2023).

In welcher Weise KI-Anwendungen wie ChatGPT die Bildungslandschaft verändern werden, ist noch nicht absehbar. Vieles ist noch unklar – angefangen von Lizenzmodellen bis hin zu Urheberrechten an den erzeugten Texten und Bildern. Aber die Exploration und Diskussion dazu sind in vollem Gang (vgl. u.a. Mohr et al. 2023). Denkbar ist beispielsweise, dass Lernende fokussierende Frage-Antwort-Dialoge zu für sie interessanten Themen mit der KI-Anwendung durchspielen. Allerdings muss sich noch zeigen, wann man sich auf die Ausgaben von ChatGPT verlassen kann und wann nicht.<sup>6</sup>

### **Technische Lösungen allein genügen nicht**

Personalisiertes Lernen, so der Ausgangspunkt für diesen Beitrag, zielt darauf ab, die unterschiedlichen Voraussetzungen von Lernenden zu berücksichtigen und eine individuelle Passung im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Lernpfade, Lerntempi, Sozialformen und Orte des Lernens zu ermöglichen. Neuere technische Lösungen können personalisiertes Lernen auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlicher Weise unterstützen:

- Lösungen für das Kompetenz- bzw. Skills-Management (Skills-Tech) können individuelle Kompetenz- bzw. Skills-Profile sichtbar machen, relevante Entwicklungspfade aufzeigen sowie auf dafür relevante Kurse oder Lernressourcen verweisen.
- Learning-Experience-Plattformen (LXP) ermöglichen eine gefilterte Sicht auf persönlich relevante Lerninhalte und Lernressourcen.
- Intelligente tutorielle Systeme (ITS) ermöglichen einen personalisierten Pfad durch die Inhalte einer adaptiven Lerneinheit und damit den individuell schnellsten Weg zum Lernziel bzw. zum Nachweis von gefordertem Wissen.

- Dialogorientierte Anwendungen wie ChatGPT können eine dialogisch geführte Exploration von persönlich interessierenden Wissensgebieten unterstützen.

Eine wichtige Rolle beim personalisierten Lernen spielt die Selbstregulation – auch wenn das personalisierte Lernen durch technische Lösungen unterstützt wird. Erfolgreiche Selbstregulation in Lernprozessen ist anspruchsvoll und erfordert motivationale Voraussetzungen (Motivation für Lernen), emotionale Voraussetzungen (Zuversicht in den Erfolg bei entsprechender Anstrengung), kognitive Voraussetzungen (z.B. Vorwissen) und metakognitive Voraussetzungen (z.B. die Fähigkeit, sinnvolle Ziele zu setzen und den eigenen Lernprozess zu beobachten und zu steuern) (vgl. u.a. Metzger 2010; Schunk/Usher 2013).

Was bedeutet dies für Bildungsverantwortliche bzw. für Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung? Wenn eigenverantwortliches und personalisiertes Lernen als Säule der Lernarchitektur verankert bzw. (weiter-)entwickelt werden soll und wenn die damit verbundenen Nutzenpotenziale gehoben werden sollen, dann braucht es ein wirksames Zusammenspiel verschiedener Elemente. Es braucht auf der einen Seite einen überlegten Einsatz von geeigneten Technologien bzw. Plattformen. Und es braucht auf der anderen Seite die Befähigung derjenigen, die an diesen Lernprozessen beteiligt sind:

- Lernende müssen in ihrer Fähigkeit zur Selbstregulation in Lernprozessen gestärkt werden. Beispielsweise durch das Trainieren von relevanten Techniken und Methoden (Reinmann/Eppler 2008);
- Bildungsverantwortliche (Lehrpersonen etc.) müssen dabei unterstützt werden, ihre eigene Rolle in Richtung von Lernbegleitung, Lernberatung und Lerncoaching systematisch weiterzuentwickeln (Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016);
- und schliesslich müssen Vorgesetzte und Führungskräfte im betrieblichen Kontext in die Lage versetzt werden, lern- bzw. entwicklungsförderlich zu führen (Seufert et al. 2016).

DR. CHRISTOPH MEIER ist Teamleiter des swiss competence centre for innovations in learning (scil) am Institut für Bildungsmanagement und Bildungstechnologien (IBB-HSG) an der Universität St. Gallen.  
Kontakt: christoph.meier@unisg.ch

## Literatur

- Bagheri, M. M. (2015):** Intelligent and adaptive tutoring systems: How to integrate learners. *International Journal of Education*, 7(2).
- Basiouny, A. (2023):** ChatGPT passed an MBA exam: What's next? Abgerufen von <https://knowledge.wharton.upenn.edu/podcast/wharton-business-daily-podcast/chatgpt-passed-an-mba-exam-whats-next/>
- Bersin, J. (2019):** Learning Experience Platform (LXP) Market Grows Up: Now Too Big To Ignore. Abgerufen von <https://joshbersin.com/2019/03/learning-experience-platform-lxp-market-grows-up-now-too-big-to-ignore/>
- Bersin, J. (2021):** Understanding SkillsTech, one of the biggest markets in business. Abgerufen von <https://joshbersin.com/2021/04/understanding-skillstech/>
- Bloom, B. S. (1984):** The 2 Sigma Problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4–16.
- Ehlers, U.-D. (2020):** Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft (1st ed. 2020). Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS.
- Euler, D. (2018):** Personalisiertes Lernen an Hochschulen. Keynote Vortrag. Kurztagung "Personalisiertes Lernen an Hochschulen – Wie viel darf es sein?". Abgerufen von <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/Hochschuldidaktik-und-entwicklung/events/kurztagung/>
- Holmes, W., Anastopoulou, S., Schaumburg, H. & Mavrikis, M. (2018):** Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien: Ein roter Faden. Stuttgart. Abgerufen von der Website der Robert Bosch Stiftung: [https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/te-personalised-learning/de/Studie\\_Personalisiertes\\_Lernen.pdf](https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/te-personalised-learning/de/Studie_Personalisiertes_Lernen.pdf)
- Keller, J. M. (1987):** Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2–10. <https://doi.org/10.1007/BF02905780>
- Meier, C. (2020):** Adaptive Lernumgebungen: Heterogenität und das Bedürfnis nach Personalisierung. In: F. Siepmann (Ed.), *eLearning Journal: Trend Report 2020/2021: Corporate Learning Trends und Innovationen für 2020* (pp. 44–47). Hagen im Bremischen: Siepmann Media.
- Meier, C. (2023):** 6.234 Fokussierte Kompetenz- bzw. Skills-basierte Personalentwicklung mit Skills-Tech. In: S. Laske, A. Orthey, & M. J. Schmid (Eds.), *PersonalEntwickeln: Das aktuelle Nachschlagewerk für Praktiker*, 285. Ergänzungslieferung, S.1–39. Köln: Wolters Kluwer/Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Metzger, C. (2010):** Lern- und Arbeitsstrategien. Ein Fachbuch für Studierende. WLI-Hochschule (11., überarbeitete Auflage). Aarau: Sauerländer-Cornelsen.
- Mohr, G., Reinmann, G., Blüthmann, N., Lübcke, E. & Kreinsen, M. (2023):** Übersicht zu ChatGPT im Kontext Hochschullehre. Hamburg. Abgerufen von der Website des Hamburger Zentrums für Universitäres Lehren und Lernen: <https://www.hul.uni-hamburg.de/selbstlernmaterialien/dokumente/hul-chatgpt-im-kontext-lehre-2023-01-20.pdf>
- Perkhofer-Czapek, M. & Potzmann, R. (2016):** Begleiten, beraten und coachen: Der Lehrberuf im Wandel. Research. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. & Eppler, M. (2008):** Wissenswege. Methoden für das persönliche Wissensmanagement. Bern: Huber.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2013):** Barry J. Zimmerman's theory of self-regulated learning. In: A. Kitsantas, B. J. Zimmerman, D. H. Schunk, H. Bembenuddy, & T. J. Cleary (Hrsg.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (S. 1–28). Charlotte, N.C: Information Age Pub.
- Seufert, S., Schuchmann, D., Meier, C., & Fandel-Meyer, T. (2016):** Steigerung der Lern- und Innovationsfähigkeit von Unternehmen und Organisationen. In: C. Hoffmann, S. Lennerts, C. Schmitz, W. Stölzle & F. Uebernickel (Hrsg.), *Business Innovation Das St. Galler Modell*, S. 283–311. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Sigelman, M., Taska, B., O'Kane, L., Nitschke, J., Strack, R., Baier, J., Kotsis, A. (2022):** Shifting skills, moving targets, and remaking the workforce. Abgerufen von der Website der Boston Consulting Group/The Burning Glass Institute/Emsi Burning Glass: <https://www.bcg.com/publications/2022/shifting-skills-moving-targets-remaking-workforce>
- Sottolare, R. A., Graesser, A. C., Xiangen, H. & Holden, H. (2013):** Preface. In: R. A. Sottolare, A. C. Graesser, H. Xiangen, & H. Holden (Eds.), *Design recommendations for intelligent tutoring systems: Volume 1: Learner modeling*. Adaptive Tutoring Series (pp. i–xiii). Orlando, Florida.
- Spirgi, J., & Tronsberg, J. (2022):** Using AI-based LinkedIn Learning Video Platform for Personalized Learning: The Case at Infineon Technologies. In D. Ifenthaler & S. Seufert (Eds.), *Artificial Intelligence Education in the Context of Work* (pp. 227–247). Cham, Switzerland: Springer.

**Thorne, K., & Hobbs, D. (2021):** The pathways to opportunity are paved with skills. Abgerufen von [https://www.tn.gov/content/dam/tn/stateboardofeducation/documents/education-recovery-and-innovation-commission/2.11.22\\_WGUPathways.pdf](https://www.tn.gov/content/dam/tn/stateboardofeducation/documents/education-recovery-and-innovation-commission/2.11.22_WGUPathways.pdf)

**VanLehn, K. (2011):** The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197–221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.611369>

**Xie, H., Chu, H.-C., Hwang, G.-J. & Wang, C.-C. (2019):** Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2017. *Computers & Education*, 140, 103599. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103599>

# Intuitive individuelle Förderung des Lerntransfers durch Vorgesetzte. Am Beispiel Weiterbildung Lokpersonal SBB

MARCEL LEMP UND SUSAN GÖLDI

Diese Studie untersucht, ob und wie Vorgesetzte den Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung fördern. Dazu wurden acht Vorgesetzte von Lokführerinnen und -führern im Personenverkehr der Schweizerischen Bundesbahnen (SBB) befragt. Es zeigt sich, dass Vorgesetzte eine wesentliche Rolle im Lerntransfer spielen. Dabei lässt sich eine gewissermassen natürliche Individualisierung in der betrieblichen Bildung erkennen. Vorgesetzte sehen sich zwar nicht in der Verantwortung, den Lerntransfer geplant zu unterstützen und geben den Mitarbeitenden nur selten Feedback zur Transferleistung. Intuitiv unterstützen jedoch alle Befragten sehr individuell und mit transferförderlichen Massnahmen. Vorgesetzte leben demnach Individualisierung im Lerntransfer intuitiv.

SVEB (Hrsg.): Education  
 Permanente EP 2023-1,  
 Schweizerische Fachzeit-  
 schrift für Weiterbildung,  
 www.ep-web.ch



Die 2750 Lokführerinnen und -führer im Personenverkehr der Schweizerischen Bundesbahnen (SBB) durchlaufen jährlich einen obligatorischen, betrieblichen Weiterbildungstag zu Vorschriftenänderungen. Die Abteilung Bildungsverantwortung bietet dafür 250 Kurstage pro Jahr an, die Kosten dafür belaufen sich auf rund drei Millionen Franken. Das Wissen ist bis zum Stichtag der Vorschriftenänderung ab-

rußbereit zu halten und muss ab dann sofort fehlerfrei angewendet werden. Es gibt also kaum Zeit für einen geordneten Lerntransfer und keinen Raum, um aus Fehlern zu lernen. Diese Problematik zeigt sich gleichermassen in vielen sicherheitsrelevanten Berufen im öffentlichen Verkehr oder anderen Branchen, die stark reglementiert funktionieren. Dazu gehören z.B. auch viele Berufe in der Gesundheits- und Sicherheitsbranche.

Im Folgenden werden die Begriffe «Lerntransfer» definiert und verbreitete «Lerntransfermodelle» kurz vorgestellt. Was über die Rolle der Vorgesetzten im Lerntransfer bekannt ist, wird ebenfalls kurz zusammengefasst. Anschliessend werden das Design der hier vorgestellten Studie sowie Ergebnisse und Konklusionen zu Vorgängen während des Lerntransfers aus der Perspektive der Vorgesetzten dargestellt.

Bei dem hier konkret untersuchten Weiterbildungsinhalt handelt es sich um eine Vorschriftenänderung, die Schweizer Regeln an europäische Vorschriften anpasst: In der Vergangenheit konnten Zahlen in der fernmündlichen Kommunikation unter Mitarbeitenden wie z.B. Zugnummern oder Gleisabschnitte als Zahlenpaare gesprochen werden, neu gilt ein «digit-by-digit»-System. Die Änderung ist zwar klein, aber sie ist einerseits hochrelevant für die Sicherheit – z.B. sind Missverständnisse zu belegten Gleisabschnitten absolut zu vermeiden – und sie greift in Kommunikationsautomatismen ein und will diese per Stichtag verändern.

## Theoretischer Rahmen zum Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung

### *Lerntransfer*

Betriebliche Weiterbildung hat zum Ziel, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zu vermitteln, um die Arbeitsleistung entlang der regulatorischen Vorgaben und strategischen Zielsetzungen des Unternehmens zu verbessern oder zu erhalten (Meissner, 2012, S. 12). Die betriebliche Weiterbildung findet per Definition off the job statt (Gnefkow, 2008, S. 20).

Betriebliche Weiterbildung soll einerseits individuelle Bedürfnisse der Mitarbeitenden berücksichtigen, aber auch die betrieblichen Ziele der Unternehmung unterstützen. Dies kann zu Konflikten führen, wenn z.B. die Weiterbildungsthemen nicht für alle Teilnehmenden gleich relevant

oder ansprechend erscheinen wie für das Unternehmen (Meissner, 2012, S. 14–15).

Betriebliche Weiterbildung bietet ein Lernfeld, um notwendiges Wissen für die vorschriftsgemässe Arbeit aufzubauen. Das Wissen ist in die betriebliche Praxis, das Funktionsfeld, zu transferieren (Gnefkow, 2008, S. 31) und zur Routine zu entwickeln. Die Transferwirkung wird nur erreicht, wenn das im Lernfeld Gelernte, also die Lernresultate, erfolgreich ins Funktionsfeld transferiert werden.

Mit erfolgreichem Lerntransfer ist die Anwendung gelernten Wissens oder Verhaltens auf ähnliche oder neue Situationen gemeint, wobei die Anwendung nachhaltig und langfristig erfolgt (Baldwin & Ford, 1988, S. 63; Blume et al., 2010, S. 1067ff; Gessler, 2012, S. 375; Hinrichs, 2016, S. 21). Demnach werden zwei Hauptdimensionen von Lerntransfer unterschieden.

- *Generalisieren*: das Ausmass, in dem aus Lernsituationen erworbenes Wissen und Fertigkeiten auf Aufgaben im Funktionsfeld übertragen werden.
- *Behalten*: das Ausmass, in dem Veränderungen aus einer Lernerfahrung bestehen bleiben.

Lerntransfer kann ergebnisbezogen oder prozessbezogen evaluiert werden. In diesem Beitrag sind prozessbezogene Modelle relevant, da es um die Rolle von Vorgesetzten im Prozess des Lerntransfers geht.

### *Lerntransfermodelle*

In der Literatur finden sich mehrere Modelle mit Bezug zum Lerntransfer. Hier wird das erprobte Modell von Baldwin und Ford (1988) als Grundlage verwendet. Es führt Trainingsinputs auf, die sich auf den Lernerfolg (lernen und aufrechterhalten) und Transfererfolg (generalisieren und beibehalten) auswirken. Es zeigt, dass es nicht genügt, wenn Lernende die Trainingsinhalte lernen und behalten. Lernende müssen über die nötigen Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften und Motivation verfügen, um Gelerntes anzuwenden. Zudem müssen sie in einer für den Lerntransfer förderlichen Arbeitsumgebung arbeiten (Piezzi, 2002, S. 13).

Das von Holton et al. (2000) entwickelte und validierte Lerntransfer-System-Inventar (LTSI) liefert aufbauend auf dem Lerntransfer-Modell von Baldwin & Ford (1988) besonders für den hier wichtigen Aspekt Arbeitsumfeld relevante Erkenntnisse. Es werden transferfördernde Katalysatoren und transferhemmende Barrieren identifiziert. Das LTSI zeigt 16 Faktoren im Bereich Lernende, Training und Arbeitsumgebung auf, die als Katalysatoren oder Barrieren für den Lerntransfer wirken (Kauffeld, 2010, S. 131, 2016, S. 133; Kauffeld et al., 2008, S. 51).

Das Modell der Transferlücke (Wilkening, 2002) wird hier ebenfalls berücksichtigt, da die Anwendung des Neugelernten im vorliegenden Fall ver-

zögert per Stichtag erfolgt. Das Modell zeigt auf, dass nach einem Lernzuwachs in der Vorbereitung und Durchführung einer Weiterbildung der Wissensstand den höchsten Punkt erreicht. Danach fällt die Kurve rasch ab. Als Grund für diesen Kurvenverlauf sieht Wilkening (2002) die grosse Anzahl von Transferhemmnissen, die den Transfer aus dem Lernfeld ins Funktionsfeld erschweren, Zeitverzögerung ist ein hemmender Faktor. Mit Transfermassnahmen kann versucht werden, dem entgegenzuwirken. Um die Kurve noch weiter zu steigern, ist selbstorganisiertes Weiterlernen der Teilnehmenden nach betrieblichen Weiterbildungen nötig.

### *Rolle der Vorgesetzten im Lerntransfer*

Der Zusammenhang zwischen Transfererfolg und den Vorgesetzten ist nachgewiesen und relevant (Burke & Hutchins, 2007, S.281–282; Dudak & Korunka, 2007). In der betrieblichen Bildung kann mangelnde Unterstützung durch Vorgesetzte eine hohe Barriere für eine transferorientierte Lernkultur sein (Seufert, 2013, S.316). Vorgesetzte sollten Lernkontexte in Arbeitsprozessen gestalten, formelles und informelles Lernen begleiten, Lernkultur fördern und Führungssituationen lernorientiert gestalten (Seufert, 2013).

Die Vorgesetzten sind grundsätzlich für die Aus- und Weiterbildung der direkt unterstellten Mitarbeitenden zuständig. Das Führungsverständnis schliesst demnach die bestmögliche Entwicklung der Mitarbeitenden ein. Dazu müssen die Vorgesetzten in die Bildungsprozesse involviert werden. Sie stellen damit sicher, dass Weiterbildungsmassnahmen an die Leistungsprozesse anschlussfähig sind (Piezzi, 2002, S. 180–181).

Die Vorgesetzten werden auch von Lemke (1995, S. 48ff) und Kauffeld (2010, S. 146) prominent als wesentlicher Erfolgsfaktor für den Lerntransfer identifiziert, mit Einfluss vor, während und nach dem Training: Vorgesetzte wirken als Vorbilder – sowohl im positiven wie negativen Sinn; sie sorgen für eine konsistente – oder inkonsistente – Unternehmenskommunikation; sie können Lerntransfer aktiv mit Worten und Taten unterstützen bzw. behindern. Die aktive Einflussnahme gelingt z.B. über Transfergespräche vor oder nach der Weiterbildung (Dubs, 1990; Hense & Mandl, 2011; Kauffeld, 2010; Michalk & Ney, 2018). Mitarbeitergespräche oder Feedbackgespräche sind weitere Möglichkeiten, den Lerntransfer zu begleiten und zu fördern (Michalk & Ney, 2018; Solga, 2011). Demnach sind individuelles Verhalten von Vorgesetzten und individualisierte Führungsmassnahmen besonders relevant, wobei die Wirkung vor allem mit persönlicher Kommunikation erzielt wird.

### **Studiendesign**

Das neu entwickelte und in Abbildung 3 dargestellte «Lerntransfermodell Weiterbildungstag Lokpersonal» zeigt, wie Lerntransfer in der spezifischen



betrieblichen Weiterbildungspraxis funktioniert. Es integriert das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) (vgl. weisse Pfeile unten, Abb. 1), das Lerntransfer-System-Inventar von Holton et al. (2000) sowie Kauffeld et al. (2008) mit Katalysatoren und Barrieren im Lerntransfer (weisse Felder oberhalb und unterhalb, Abb. 1) sowie das Modell der Transferlücke von Wilkening (2002) (Ziffer 1, Abb. 1).

Das Modell wurde für die Herleitung der Forschungsfrage und als Visualisierung in den Experteninterviews verwendet. Die Forschungsfrage klärt, was in der Transferphase im Funktionsfeld vorgeht (Ziffer 2 in Abb. 1) und lautet:

*Wie unterstützen die Vorgesetzten des Lokpersonals den Lerntransfer der Weiterbildungstage im Funktionsfeld, damit der Lernerfolg bei Vorschriftenänderungen in der Performanz der Mitarbeitenden sichtbar wird und welche innere Einstellung haben die Vorgesetzten zu ihrer Rolle im Lerntransfer?*

Die Forschungsfrage wurde in die folgenden fünf Teilfragen gegliedert:

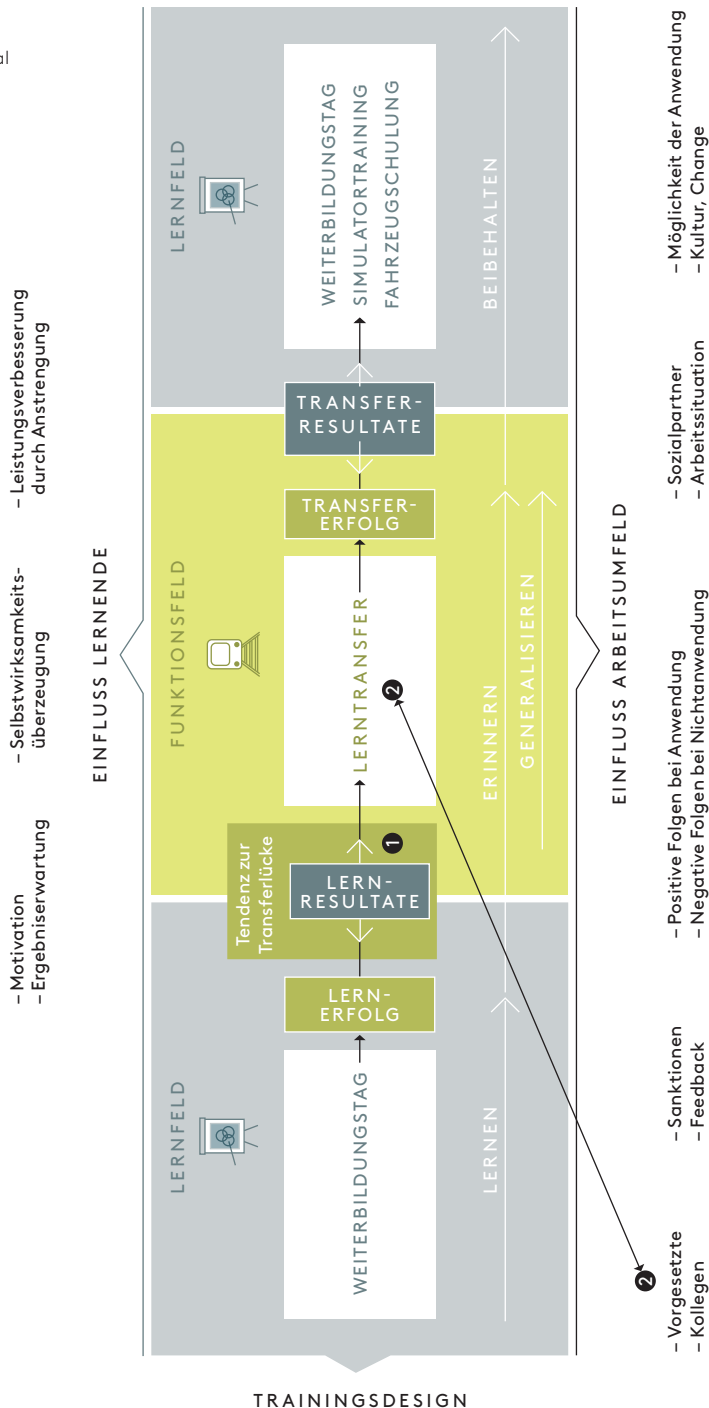
- a. *Welche innere Einstellung haben die Vorgesetzten zu ihrer Rolle im Lerntransfer der Weiterbildungstage Lokpersonal? Es wird auch untersucht, welche Einstellung gegenüber Weiterbildungstagen vorherrschen. Denn ein negatives (Vor) Urteil zu obligatorischen Weiterbildungstagen könnte die Lerntransfer-Unterstützung behindern.*
- b. *Welche Beobachtungen machen die Vorgesetzten des Lokpersonals zum Lerntransfer von Vorschriftenänderungen im Funktionsfeld?*
- c. *Wie unterstützen die Vorgesetzten des Lokpersonals den Lerntransfer der Weiterbildungstage bei Vorschriftenänderungen?*
- d. *Wie beurteilen die Vorgesetzten den Transfererfolg aus den Weiterbildungstagen des Lokpersonals?*
- e. *Wie könnte der Lerntransfer im Funktionsfeld aus Sicht der Vorgesetzten des Lokpersonals verbessert werden?*

Nicht untersucht wird die Perspektive der Lernenden bzw. Weiterbildungsteilnehmenden, entsprechend werden Barrieren und Katalysatoren wie z.B. Motivation oder Selbstwirksamkeitserwartung hier nicht thematisiert.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde die Methode des leitfadengestützten, teilstrukturierten Experteninterviews verwendet. Aus den insgesamt 65 Vorgesetzten des Lokpersonals wurden acht deutschsprachige Vorgesetzte mit unterschiedlichem Profil ausgewählt und befragt. Mit den Experteninterviews gelang es, explorativ zu erkunden, was im Lerntransfer beim Lokpersonal aus Sicht der Vorgesetzten passiert.

Die 90-minütigen Experteninterviews fanden im Dezember 2020 statt und wurden mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Kuckartz, 2018).

**Abb. 1:** Lerntransfermodell Weiterbildungstag Lokpersonal (eigene Darstellung)



## Vielfältige individuelle Massnahmen zur Lerntransferförderung

*Einschätzung Weiterbildungstag und Eignung der Lernresultate für den Lerntransfer*  
Die Vorgesetzten beurteilen die Qualität der Weiterbildungstage als gut bis sehr gut. Keiner der interviewten Vorgesetzten äussert sich negativ über das Weiterbildungsangebot. Die Ausbilderinnen und Ausbilder werden dabei als wesentlicher Erfolgsfaktor wahrgenommen. Die Vorgesetzten schätzen den jährlichen obligatorischen Weiterbildungstag auch deshalb, weil sich die Lokführerinnen und Lokführer mit Kolleginnen und Kollegen zu fachlichen Themen austauschen können. Bei der Umsetzung von Vorschriftenänderungen erfüllen die Weiterbildungstage aus der Perspektive der Vorgesetzten eine wichtige und relevante Funktion, da mit praxisnahen Beispielen die Umsetzung von Vorschriftenänderungen verdeutlicht wird. Die Vorgesetzten bestätigen die Passung von Lernen und Arbeit, die Lernresultate sind transferierbar. Das Ergebnis zeigt, dass die Vorgesetzten der Weiterbildung positiv gegenüberstehen und damit an einer für den Lerntransfer förderlichen Arbeitsumgebung mitwirken.

### *Lerntransfer von Weiterbildungstagen aus der Perspektive von Vorgesetzten*

Die Vorgesetzten berichten nach der Einführung der geschulten Vorschriftenänderung von einer guten Umsetzung in der Praxis. Der Sinn der Änderung werde von einigen Mitarbeitenden zwar hinterfragt, die Umsetzung erfolge trotzdem meist zuverlässig. Passieren Fehler in der Umsetzung, führen die Vorgesetzten dies auf die Übergangsphase zurück. Die Vorgesetzten wissen nicht, wie die Mitarbeitenden die zeitliche Lücke zwischen dem Lernfeld und dem Lerntransfer im Funktionsfeld überbrücken. Es wird vermutet, dass es sehr individuell sei und kaum in Weiterlernen oder Auffrischen investiert werde. Die Antworten zeigen, dass die Vorgesetzten die Umsetzung von Vorschriftenänderungen bei ihnen unterstellten Mitarbeitenden positiv bewerten. Einzelne Interviewpartner schliessen nicht aus, dass die Mitarbeitenden im Beisein von Vorgesetzten die Vorschriftenänderungen zuverlässiger anwenden als in ihrer täglichen Arbeit.

Die Vorgesetzten stellen primär anlässlich von Begleitungen im Führerstand fest, ob Vorschriftenänderungen umgesetzt werden. Die Begleitungen sind Stichproben. Vorgesetzte begleiten ihre Mitarbeitenden höchstens einmal jährlich im Arbeitsprozess. Sind Vorschriftenänderungen anlässlich der Begleitung nicht zu beobachten, werden teilweise Fragen gestellt, um den Umsetzungsgrad abzuschätzen. Informelle Zufallskontakte oder Meldungen nach Unregelmässigkeiten sind weitere Quellen, wie die Vorgesetzten die Arbeitsqualität beurteilen. Die Vorgesetzten intervenieren, wenn sie Nulltransfer feststellen. Dabei nehmen sie eine coachende Führungsrolle ein und versuchen, die Mitarbeitenden zur Einsicht zu bewegen. Auf eine harte Kon-

frontation und direkte Führung wird verzichtet. Die Ergebnisse zeigen, dass der Lerntransfer stark individualisiert kontrolliert und thematisiert wird.

Die Vorgesetzten benennen die Personalzimmer für Pausen als wichtigen Sozialraum mit einer Wirkung auf den Lerntransfer. Mitarbeitende diskutieren dort geschulte und eingeführte Vorschriftenänderungen. Die Diskussionen spiegeln oft eine negative Grundhaltung zu Veränderungen. Trotzdem erachten die Vorgesetzten diese Gespräche als bedeutend, um Gelerntes zu verarbeiten und in die Praxis umzusetzen. Die Vorgesetzten beteiligen sich nicht an den Gesprächen, hören aber mit. Sie intervenieren nicht und lassen diesen Diskussionen ihren Platz, dabei hoffen sie auf ein positives Resultat aus diesem Prozess.

### *Katalysatoren und Barrieren im Lerntransfer*

Als wirkungsvoller Katalysator wird die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen gesehen. Die oben beschriebenen Gespräche unter dem Lokpersonal sind ein Aspekt. Bedeutender ist jedoch, dass die Kolleginnen und Kollegen an Kommunikationsschnittstellen einen grossen Einfluss haben. Wenden Fahrdienstleitende oder Rangiermitarbeitende Vorschriftenänderungen selbst an und beanstanden Fehler des Lokpersonals, erzeugt dies einen Konformitätsdruck. Je mehr Beteiligte am System die Vorschriften anzuwenden versuchen, umso besser gelingt die Umsetzung. In der Zusammenarbeit werden negative Folgen bei Nichtanwendung konkret spürbar. Das motiviert dazu, vorschriftenkonform zu arbeiten. Auch in diesem Ergebnis zeigt sich die Individualisierung im Lerntransfer: Jede und jeder Einzelne wirkt mit dem individuellen Verhalten auf das Gesamtsystem ein und entfaltet in der Peer-to-peer-Kommunikation Wirkung.

Als Barrieren im Lerntransfer sehen die Vorgesetzten primär Faktoren mit Bezug auf die Teilnehmenden der Weiterbildungen. Deren Motivation, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Ergebniserwartung werden dabei hervorgehoben. Die persönliche Transferkapazität wird ebenfalls als relevant angesehen. Sind die Vorschriftenänderungen noch nicht generalisiert, führen Stress und Ablenkung zu einer schlechteren Umsetzung, obwohl das Wissen vorhanden wäre. Als Katalysator sehen die Vorgesetzten ihre aktive Rolle als Moderierende am Weiterbildungstag. Durch den eigenen Kursbesuch kennen sie zudem alle Themen detailliert.

### *Konkrete Unterstützungsmassnahmen*

Die Vorgesetzten nennen in den Interviews viele konkrete Unterstützungsmassnahmen. Gesprächssituationen sind dabei ein wichtiges Instrument. Vorgesetzte führen mit Mitarbeitenden im Normalfall ein bis zwei formale und allenfalls wenige informelle individuelle Gespräche pro Jahr. Wird da-

bei die Weiterbildung angesprochen, steht die Frage nach der Zufriedenheit und weniger der inhaltliche Aspekt im Zentrum. Begleiten die Vorgesetzten die Mitarbeitenden, ist ein Gespräch während der Fahrt aus Sicherheitsgründen nicht zulässig. Nach der Zugfahrt bleibt nur ein kleines Zeitfenster für Feedback. Feedback zur Arbeitsleistung erhalten Mitarbeitende deshalb selten und es werden nur die wichtigsten positiven und negativen Punkte besprochen.

Explizit sehen die Vorgesetzten die Begleitung des Lerntransfers nicht als ihre Aufgabe. Sie sehen dies primär in der Eigenverantwortung der Mitarbeitenden und bei der betrieblichen Bildungsorganisation. Vorgesetzte kommen zum Einsatz, wenn Abweichungen festgestellt werden. Implizit enthalten die Interviews viele konkrete Hinweise darauf, dass Vorgesetzte eine sehr aktive Rolle belegen und konkret und individuell Verantwortung übernehmen.

### **Vorgesetzte und Peers als Katalysatoren im Lerntransfer**

Die Befragung zeigt: Vorgesetzte beurteilen den Lerntransfer durch das aufmerksame und wohlwollende Beobachten der Mitarbeitenden. Dies geschieht konkret während individueller Begleitungen im Führerstand oder mittels Auswertungen von Ereignismeldungen. Fehler in der Umsetzung werden individuell besprochen und den Mitarbeitenden wird dabei der Sinn der Vorschrift erläutert. Vorgesetzte sind in der Rolle des Coaches und leisten Überzeugungsarbeit.

Die Vorgesetzten sehen die Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen als relevanten Katalysator für den Lerntransfer. Das Lokpersonal arbeitet allein, die Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen ist deshalb sehr relevant. Die Diskussionen in Personalzimmern erfüllen für viele Mitarbeitende eine wichtige Funktion, auch wenn die Gespräche nicht immer konstruktiv erscheinen. Dabei geäußerte negative Einstellungen zu Vorschriftenänderung mögen als eine Barriere im Lerntransfer erscheinen, werden aber von den befragten Vorgesetzten zugelassen, damit die Mitarbeitenden einen offenen kollegialen Austausch pflegen können. Dies kann möglicherweise zum Abbauen von Barrieren beitragen.

Mit der persönlichen Transferkapazität, der Motivation zum Lerntransfer und der Ergebniserwartung sehen die Vorgesetzten die Barrieren für den Lerntransfer primär bei den Mitarbeitenden. Die Unterstützung durch Vorgesetzte wird von den Befragten zwar nicht als relevanter Faktor genannt, ist aber faktisch gegeben. Werden die genannten Massnahmen seitens der Vorgesetzten mit den Vorschlägen aus der Literatur (Kauffeld, 2010; Kauffeld et al., 2009) verglichen, zeigt sich eine hohe Übereinstimmung. Die Vorgesetzten unterstützen mit vielen individuellen Einzelmassnahmen aktiv den

Transfererfolg: Sie beobachten, beraten, begleiten, kommentieren, informieren, erinnern, coachen, führen informelle Gespräche und lassen kollegialen Austausch inklusive kollektives Murren zu. Sie sind auch bestrebt, vorbildlich zu handeln, und unterstützen damit aktiv den Lerntransfer im Funktionsfeld, obwohl sie sich explizit nicht in der Verantwortung sehen.

Eine Begründung, warum sie sich nicht für die Implementierung von Transfermassnahmen verantwortlich fühlen, deckt sich mit den Ergebnissen aus einer Studie von Weinbauer-Heidel (2016): Es besteht die Erwartung, dass die Mitarbeitenden eigenverantwortlich handeln. Während der Interviews waren Ansätze zu einem Wandel bezüglich des Zuständigkeitsgefühls beobachtbar. Die Vorgesetzten könnten demnach zu einem noch wichtigeren Katalysator werden, der mit geringem Aufwand deutlich gestärkt werden könnte. Zur Stärkung beitragen können: Bewusstsein um die eigene Rolle, genügend Zeit für individuelle Massnahmen, Wertschätzung der Rolle durch die Vorgesetzten der Vorgesetzten.

MARCEL LEMP, Leiter Bildungsverantwortung Zugführung/Rangier bei den Schweizerischen Bundesbahnen SBB AG. Kontakt: Marcel.Lemp@sbb.ch

PROF. DR. SUSAN GÖLDI, Leiterin MAS Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement bei der Hochschule für Wirtschaft, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Kontakt: susan.goeldi@fhnw.ch

## Literatur

- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988):** Transfer of training – A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010):** Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2007):** Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–296. <https://doi.org/10.1177/1534484307303035>
- Dubs, R. (1990):** Lernprozesse in Unternehmungen beschleunigen: Zur Transferproblematik in Unternehmungen. *Die Unternehmung*, 44(3), 154–163.
- Dudak, E. & Korunka, C. (2007):** Evaluation des Lerntransfers von betrieblichen Ergonomieausbildungen in der Praxis. 53. Kongress d. Gesellschaft für Arbeitswissenschaft (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in realen und virtuellen Arbeitssystemen*, 189–192.
- Gessler, M. (2012):** Lerntransfer in der beruflichen Weiterbildung – empirische Prüfung eines integrierten Rahmenmodells mittels Strukturgleichungsmodellierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108, 362–393.
- Gnefkow, T. (2008):** Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung: Determinanten für den Erfolg externer betrieblicher Weiterbildungen im Lern- und Funktionsfeld aus Teilnehmerperspektive.
- Hense, J. & Mandl, H. (2011):** Transfer in der beruflichen Weiterbildung. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinrichs, A.-C. (2016):** Erfolgsfaktoren beruflicher Weiterbildung: Eine Längsschnittstudie zum Lerntransfer (1. Auflage). Springer VS.
- Holton, E. F., Bates, R. A. & Ruona, W. E. A. (2000):** Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333–360. [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200024\)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P)
- Kauffeld, S. (2010):** Nachhaltige Weiterbildung. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-95954-0>
- Kauffeld, S. (2016):** Prozessbezogene Evaluation: Erfolgsfaktoren für den Transfer. In: S. Kauffeld (Hrsg.), *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung*: Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern (S. 131–152). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-48130-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-662-48130-1_6)
- Kauffeld, S., Bates, R., Holton, E. F. & Müller, A. C. (2008):** Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): Psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7(2), 50–69. <https://doi.org/10.1026/1617-6391.7.2.50>
- Kauffeld, S., Grote, S. & Frieling, E. (Hrsg.). (2009):** Handbuch Kompetenzentwicklung. Schäffer-Poeschel.
- Kuckartz, U. (2018):** Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage). Beltz Juventa. [https://content-select.com/media/moz\\_viewer/5aa7b788-bfd0-4912-a0df-6955b0dd2d03/language:de](https://content-select.com/media/moz_viewer/5aa7b788-bfd0-4912-a0df-6955b0dd2d03/language:de)
- Lemke, S. (1995):** Transfermanagement. Verlag für Angewandte Psychologie.
- Meissner, A. (2012):** Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung (1. Aufl.). Eul.
- Michalk, S. & Ney, M. (2018):** Personalentwicklung als Führungsaufgabe: Mitarbeiter und Unternehmen voranbringen (1. Auflage). Haufe Group.
- Piezzi, D. (2002):** Die Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildung: Theoretische Modellbildung und empirische Untersuchung der Bedeutung der Arbeitsumgebung sowie der Integration der Weiterbildung in die Unternehmensführung. St. Gallen.
- Seufert, S. (2013):** Bildungsmanagement: Einführung für Studium und Praxis. Schäffer-Poeschel.
- Solga, M. (2011):** Förderung von Lerntransfer. In: J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenklott (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung: Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3. vollst. überarb. und erw. Aufl.). Gabler.
- Weinbauer-Heidel, I. (2016):** Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildungspraxis. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11920-1>
- Wilkening, O. S. (2002):** Bildungs-Controlling – Erfolgssteuerungssystem der Personalentwickler und Wissensmanager. In: H.-C. Riekhof (Hrsg.), *Strategien der Personalentwicklung: Mit Praxisberichten von Bosch, Gore, Hamburg-Mannheimer, Opel, Philips, Siemens, Volkswagen, Weidmüller und WEKA* (5. Aufl.). Gabler.





# SVEB

ERWACHSENEN  
BILDUNG

EHB-SVEB  
Doppelabschluss  
Jetzt anmelden!



EHB



# Personalisierung der Hochschullehre

KLAUS JOLLER-GRAF

Die Diversität der Studierenden hat an Hochschulen in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen. In der Folge wurden besondere Stellen geschaffen, welche einen barrierefreien Zugang oder Nichtdiskriminierung sicherstellen, und zunehmend wurden auch Anpassungen in der Lehre gefordert. Mit Flexibilisierungsmaßnahmen, Binnendifferenzierung bzw. Individualisierung oder gar Personalisierung soll man der Verschiedenheit der Studierenden besser gerecht werden. Auf der Basis einer Studie wird aufgezeigt, wie Lehre im Bereich Ausbildung an einer pädagogischen Hochschule personalisiert geplant und durchgeführt wird.

SVEB (Hrsg.): Education  
 Permanente EP 2023-1,  
 Schweizerische Fachzeit-  
 schrift für Weiterbildung,  
 www.ep-web.ch



## Diversität als Herausforderung

An die Hochschule kamen wohl schon immer sehr unterschiedliche Studierende. Das Bewusstsein über die sehr diversen Lern- und Leistungsprofile (denken wir dabei zum Beispiel an die unterschiedlichen Schwerpunkt-, Ergänzungs- und Wahlfächer an den Gymnasien), die verschiedenen Biografien (Migration, Zweitstudium) oder unterschiedliche Ziele (Employability: optimale Qualifikation für eine bestimmte berufliche Stellung, Vorbereitung auf akademische Karriere, persönliche Bildung) hat in der postmodernen Gesellschaft an Bedeutung gewonnen (Ewinger, Ternès, Koerbel & Towers, 2016; Lyotard, 2019). Hochschulen sollen die Verschiedenheit konstruktiv nutzen und die Ausbildung unterschiedlicher Profile bewusst fördern. Gleichzeitig stehen Hochschulen aber in der Pflicht, gleichwertige und vergleichbare Abschlüsse zu gewährleisten. Darum müssen sie ihre Ausbildungsprogramme nach fachlichen und teilweise auch politischen Vorgaben ausrichten und sicherstellen, dass alle Studierenden bestimmte Standards erreichen.

Ein Blick in die strategische Ausrichtung der Hochschulen zeigt, dass der Auftrag breit anerkannt ist, die Verschiedenheit der Studierenden ernst zu nehmen<sup>1</sup>. Die Verschiedenheit der Studierenden wird als Diversität beschrieben. Der Begriff «Diversität», abgeleitet vom englischen «diversity», hat sich in der deutschsprachigen Fachliteratur durchgesetzt, um Vielfalt, Verschiedenheit oder Verschiedenartigkeit zwischen Individuen einer Gruppe zu beschreiben (Wielepp, 2013, S. 364). Im Gegensatz zum Heterogenitätsbegriff werden mit Diversität stärker noch die Gemeinsamkeiten (similarities) und somit das soziale und kulturelle Kapital der gesamten

Gruppe betont (Spelsberg-Papazoglou, 2017, S. 32–33). Über Bildungsprozesse wird versucht, das gesamte Potenzial einer Gruppe optimal zu entwickeln, was bedingt, dass eine Passung zwischen den Lernanforderungen und den Möglichkeiten der Lernenden hergestellt wird. Ziele und methodisch-überfachliche Anforderungen müssen dafür in eine Zone der proximalen Entwicklung gebracht werden (Vygotskij, 2017). Die Lehranforderungen sollen also für alle Studierenden weder zu schwierig noch zu einfach sein.

In diesem Beitrag wird aufgezeigt, wie über Planungs- und Durchführungsentscheidungen personalisierte Lehre im Rahmen der Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule umgesetzt wird. Personalisierte Lehre zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernanforderungen und das methodi-

1 In Strategiepapieren findet man Bekenntnisse wie: «Wir begreifen Diversität in allen Aspekten als Chance» – ETH Zürich (2021); «Für die Universität sind Diversität sowie die vielfältigen Perspektiven der Universitätsangehörigen ein wesentlicher Bestandteil von Exzellenz in Forschung, Lehre und Administration» – Universität Bern (2021); «Förderung des konstruktiven Umgangs mit der Diversität in Schule und Bildung» – PH Luzern (2019).

sche Vorgehen massgeblich von den Studierenden den eigenen Interessen, Zielen, Lern- und Leistungsmöglichkeiten entsprechend gestaltet wird (Joller-Graf, 2021). Personalisierte Lehre wird damit von Massnahmen der Binnendifferenzierung bzw. Individualisierung abgegrenzt, wo die Lehrenden Anpassungen für bestimmte Anspruchs- bzw. Leistungsgruppen oder bestimmte Lernende vornehmen. Es handelt sich ebenfalls nicht um eine Personalisierung der Lehre, wenn das Lehr-/Lernangebot nicht verändert wird, sondern lediglich die zeitliche Abfolge angepasst werden darf. In diesem Fall würde es sich um flexibilisierte Lehre handeln (Joller-Graf, 2021).

Der Beitrag basiert auf der 2021 publizierten Studie «Personalisierte Lehre. Diversität aus einer hochschuldidaktischen Perspektive» (Joller-Graf, 2021). Im Rahmen dieser explorativen Studie wurde untersucht, wie Dozierende an der Pädagogischen Hochschule Luzern in der Lehre Personalisierung im eben geschilderten Verständnis umsetzen. Dazu wurden mit sechs Dozierenden zwischen August und Oktober 2020 problemorientierte Interviews geführt. Diese Dozierenden gaben an, dass sie personalisierte Lehre umsetzen.<sup>2</sup> Die Dozierenden stammen aus den Bildungs- und Sozialwissenschaften wie auch aus der fachdidaktischen Ausbildung. Es wurden Module der Bachelor- wie auch der Masterstufe beschrieben.

Die Interviews wurden mit einem Leitfaden strukturiert. Es wurden Fragen zur persönlichen Motivation für die Personalisierung gestellt. Zudem gaben die Dozierenden Einblick in die Planung personalisierter Lehrangebote, in die konkrete Durchführung und in die Leistungsüberprüfung. In einem Fazit fassten die Dozierenden die wichtigsten Punkte zusammen. Die Auswertung fand als zusammenfassende Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) statt. Als Kodiereinheit wurde jede im Interview formulierte, geschlossene Sinn-einheit verwendet, welche als eigenständiger Träger des Objektbereichs eruiert werden konnte. Teilweise wurden die Aussagen paraphrasiert, teilweise als Originalaussagen in die Auswertung übernommen.

Im Folgenden werden wesentliche Aussagen zur Planung und zur Durchführung einer personalisierten Lehre dargestellt. Ein Blick auf die Herausforderungen aus Sicht der Dozierenden rundet diesen Beitrag ab.

## Planung personalisierter Lehre

Die Dozierenden beschreiben für die Planung einen deutlichen Perspektivenwechsel. Zwar hätte es immer schon ein Bemühen gegeben, die Lehre aus der Perspektive der Lernenden zu planen. Dennoch sei die Frage, wie optimale Möglichkeiten für individuelle Interessen, Ziele, Lernmöglichkeiten und unterschiedliches Vorwissen geboten werden können, spätestens auf den zweiten Blick doch sehr

<sup>2</sup> Eine zusätzliche Validierung dieser Selbstdeklaration fand nicht statt. Im Rahmen der Interviews zeigte sich aber, dass alle Interviews verwendet werden konnten, weil sie konkrete Aussagen zu personalisierten Lernangeboten der Hochschule machten.

verschieden von der Frage, wie die Studierenden am besten das lernen, was für sie vorgesehen ist. Grundsätzlich geht es also um eine Planung, die den Shift from Teaching to Learning (Barr & Tagg, 1995) konsequent vollzieht.

### *(Vor-)Erfahrungen von Studierenden*

Eine Planungs Herausforderung, welche in den Interviews aufscheint, ist die Frage, wie die unterschiedlichen (Vor-)Erfahrungen der Lernenden integriert werden können. Zum Zeitpunkt der Modulplanung sind diese in der Regel noch nicht bekannt, weil man die Studierenden zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht kennt. Will man die Studierenden zuerst aber kennenlernen, dann macht das Druck auf die eigene Planung, die in wesentlichen Teilen erst nach einer ersten Veranstaltung erstellt werden könnte. Eine Dozierende schildert als Idee, dass man vorgängige Planungstreffen einplanen sollte: Zum Ende des Frühjahrssemesters könnte man sich mit den Studierenden der künftigen Kursgruppe ein erstes Mal treffen und das Modul gemeinsam planen. Auf dieser Basis könnte eruiert werden, welche (besonderen) Erfahrungen und Kompetenzen in der Gruppe vorhanden sind und wie diese genutzt werden könnten. Umgesetzt wurde diese Idee bislang aber noch nicht.

Eine schriftliche Erwartungsabfrage in einer frühen Phase der Modulplanung wird als weitere Möglichkeit gesehen und wird auch umgesetzt. Vor allem, wenn eine personalisierte Auseinandersetzung erst für die zweite Modulkälfte vorgesehen ist. Es wird in den Interviews aber darauf hingewiesen, dass sich die Studierenden so früh im Modul meist noch wenig mit dem Thema und ihrem Vorwissen befasst hätten und die Aussagen darum oft sehr vage und unspezifisch ausfallen würden.

Es gibt auch Dozierende, welche über die Jahre eine gute Vorstellung aufgebaut haben, wie divers die Vorerfahrungen und Möglichkeiten der Studierenden sein können und sie konzipieren Wahlangebote für die höchstmögliche vorstellbare Diversität.

### *Selbstorganisation*

Die Dozierenden rücken in der Planungsphase eines Moduls sehr früh die Selbstorganisation der Studierenden ins Zentrum. Dabei fragen sich die Dozierenden, welche Möglichkeiten sich Studierenden bieten, zur Thematik des Moduls selbst etwas herauszufinden. In der Lehrpersonenbildung bieten Praxiseinsätze einen Feldzugang, um eigenen Fragestellungen nachzugehen. Aber auch Kontakte zu diversen Stakeholdern (zum Beispiel Schulleitungen, Eltern, Behörden) können genutzt werden. Aufgrund solcher Möglichkeiten wird dann überlegt, was die Studierenden wissen oder können müssten, um sich kompetent diese Felder für das eigene Lernen zu erschliessen. Damit wird umgesetzt, was Stebler, Pauli und Reusser (2018, S. 163) als Merkmal einer personalisierten Lernumgebung beschreiben: «Freiraum für den per-

sönlichen Anschluss zu den Lerninhalten und zur Erschließung der Bedeutung von Lernerfahrungen für das eigene Leben.»

Je nach Ausgangslage greifen die Dozierenden auf zwei didaktische Konzepte zurück. Einerseits auf projektartiges Lernen, wo Studierende eigenen Fragestellungen nachgehen und im Sinne des forschenden Lernens etwas herausfinden oder im Sinne eines Entwicklungsprozesses etwas (materiell oder immateriell) herstellen, implementieren und evaluieren. Andererseits auf das Lernen in Lernumgebungen, wo über eine Fülle unterschiedlicher Aufgaben und Materialien ein Lernangebot bereitgestellt wird, mit welchem unterschiedliche Lernwege gestaltet werden können. Je mehr verschiedenartige Aufgaben zur Verfügung stehen, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende Aufgaben wählen können, welche dem eigenen Bedarf und den eigenen Bedürfnissen entsprechen.

In beiden Formaten ist es den Dozierenden wichtig, dass die Studierenden reflektiert entscheiden. Dafür planen sie Wahlentscheidungen mit Begründungspflicht ein: Die Studierenden haben (kurz) zu begründen, was sie sich von der Bearbeitung der Aufgabe für sich persönlich als Lernzuwachs erhoffen und weshalb sie das als persönlich bedeutsam ansehen. Diese Begründung wird den Dozierenden schriftlich abgegeben, die damit die Möglichkeit für eine kritische Reaktion haben.

### *Kooperationen*

Ein interessantes Ergebnis der Studie ist, dass Personalisierung zwar sehr stark auf das Individuum ausgerichtet ist, dass die damit betonte Verschiedenheit aber für die Ausbildung dann besonders ertragreich wird, wenn sie über Kooperation verknüpft wird. Entsprechend hohen Wert legen die Dozierenden im Zusammenhang mit einer personalisierten Lehre auf kooperatives Lernen. Der grösste Lerngewinn werde durch das Vergleichen bzw. das Feststellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden realisiert. Vor allem würden die Studierenden so sehr direkt erfahren, dass sie nicht nur von der Expertise der Dozierenden profitieren würden, sondern sowohl fachlich wie auch methodisch Mitstudierende genauso hilfreich sein können. Ein Aspekt, der aber keinesfalls als Selbstläufer erlebt werde. Verschiedentlich wird auf die Sozialisation der Studierenden hingewiesen, die offensichtlich sehr stark durch ein Lehrer-Schüler-Verhältnis geprägt sei.

### *Zielvorgaben*

Eine wichtige Frage ist, welche Bedeutung dem Formulieren von Zielvorgaben zukommt, da dies gemeinhin den Start einer didaktischen Planung ausmacht. Die Dozierenden in der Untersuchung geben an, dass sie durchaus Ziele vorgeben. Pflichtlernziele würden helfen, innerhalb einer Thematik Schwerpunkte zu setzen. Dort sei es wichtig, dass die Studierenden die Be-

deutung dieser Ziele genau verstehen. Mit solchen Zielen gehen die Dozierenden aber sehr zurückhaltend um. Zudem fordern sie die Studierenden auf, zur Thematik noch eigene Ziele zu formulieren, welche für die Beurteilung zumindest gleichwertig sind.

### *Leistungsbeurteilung*

Ein wichtiger Planungsbereich stellt die Leistungsbeurteilung dar. Die Dozierenden sind sich einig, dass durch den hohen Freiheitsgrad für die Studierenden eine schwierige Ausgangslage für summative Beurteilung geschaffen werde. Und verschiedene Dozierende geben zu, dass sie vom Vorteil profitieren würden, dass sie in ihrem Modul keine summative Bewertung vornehmen müssten. Dennoch halten sie eine Beurteilung für möglich. So wird berichtet, dass unterschiedliche Möglichkeiten der Beurteilung angeboten würden. Gemeinsam einige man sich früh, mit welcher Form am besten belegt werden könne, dass (und was) gelernt wurde. Dabei sei es selten so, dass primär auf ein Ergebnis fokussiert werde. Das sei sehr individuell. Eher würden bestimmte überfachliche bzw. methodische Aspekte beurteilt.

Und schliesslich betonen die Dozierenden, dass personalisierte Lehre auch darauf ausgerichtet sei, die Selbstreflexion zu stärken. Gerade hinsichtlich der Nachhaltigkeit wird immer wieder betont, dass die Ausbildung nicht nur darauf abziele, etwas Bestimmtes zu wissen oder zu können, sondern ganz stark auch darauf, ähnliche Situationen in anderen Kontexten bewältigen zu können. Selbstreflexion im Sinne einer Selbstbeurteilung finde dabei keineswegs immer nur am Schluss eines Lernprozesses statt. Die Dozierenden planen Reflexionsphasen auch an wichtigen Übergängen ein und stellen den Studierenden Instrumente zur Verfügung, um bei Bedarf jederzeit vertiefte Reflexion anzuregen, zum Beispiel wenn Studierende befürchten, den Überblick zu verlieren.

## **Durchführung personalisierter Lehre**

Neben diesen Planungsentscheiden ist es eine Vielzahl von Durchführungsentscheiden, welche aus Sicht der Dozierenden eine personalisierte Lehre ausmachen. Es gilt, die Lernenden in ihrem Lernen zu beraten. Das dürfe nicht verwechselt werden mit einem blossen «Machen-lassen». Vielmehr gelte es zu verstehen, was die Lernenden für sich erreichen wollen (und warum) und sie dabei bestmöglich zu unterstützen.

### *Ermutigung*

Während die Studierenden ihre Lernschritte planen, müssen sie immer wieder ermutigt werden, stellen die Dozierenden fest. Teilweise seien die Lernen-

den sehr stark so sozialisiert, dass sie in institutionellen Settings «bedient» würden. Dieser Mentalität würden sie als Dozierende sich in der personalisierten Lehre bewusst verweigern, damit die Studierenden effektiv entscheiden müssten, was für sie persönlich relevant sei. Gleichzeitig würden sie aber darauf achten, dass sich die Studierenden nie alleingelassen fühlen. Das Prinzip laute immer: «Ich helfe dir, das zu lernen, was dir wichtig ist und es auf die Art zu lernen, wie es für dich günstig ist.»

### *Coaching*

In einer frühen Phase achten die Dozierenden sehr darauf, dass die Studierenden für sie passende und gewinnbringende Lernziele formulieren, sinnvolle Lernschritte planen und geeignete Strategien auswählen. Diese Unterstützung sei wichtig, damit selbstorganisierte Lernprozesse nicht zu einem «Lernen durch Versuch und Irrtum» werden.

In der Umsetzung kann bei den Lernenden Verwirrung entstehen, wenn sie in ihren Recherchen auf widersprüchliche Informationen treffen würden. Da helfen Dozierende, die Komplexität auszuhalten und sie würden aufzeigen, wie gerade aus solchen Widersprüchen heraus interessante weiterführende Fragen gestellt werden können.

Wenn man den Studierenden Möglichkeiten zur Selbstorganisation biete, dann ist es gemäss den interviewten Dozierenden wichtig, dass sie über klare Informationen zu den Möglichkeiten und den Zielen des Angebots verfügen, um sich für oder gegen etwas zu entscheiden. Wo Dozierende Studierende in einem längeren Prozess begleiten, können sie ihnen direkte Feedbacks geben oder sie hinsichtlich der Wahlmöglichkeiten beraten. Ist das nicht gegeben, erweisen sich freiwillige formative Tests, Musterlösungen oder Checklisten als hilfreich. Und schliesslich wird auch davon berichtet, dass die Studierenden aufgefordert werden, ihre Planung, zum Beispiel in Form einer Projektskizze, zusammen mit Fachpersonen ausserhalb der Hochschule (Arbeitgeber, Praxislehrpersonen) zu besprechen und so mit *critical friends* zu validieren.

### *Vernetzung*

Eine wichtige Rolle sehen die Dozierenden in der Verknüpfung der verschiedenen Lernenden. Durch die Einblicke in die Lern- und Denkwege der Studierenden können sie interessante Kooperationen anregen oder Möglichkeiten vermitteln. Hier gilt es fein abzuwägen zwischen einem sozialen Anspruch (Gruppe als Lerngruppe zusammenhalten) und dem Anspruch, individuell passend zu lernen. In der personalisierten Lehre gehe der zweite Anspruch vor.

*Wissensvermittlung*

Ab und zu gilt es einen inhaltlichen Beitrag einzubringen. Auch das widerspricht aus Sicht der Dozierenden nicht der Auffassung einer personalisierten Lehre. Dozierende stehen mit ihrem Wissen zur Verfügung und dieses soll genutzt werden. Als Grundsätze werden dazu formuliert: So kurz wie möglich und nie an alle zur gleichen Zeit. Teilweise bauen Dozierende einen Materialienpool auf, welcher bei Bedarf genutzt wird. Ist ein bestimmtes Verfahren nicht mehr klar? Muss sich jemand zu einer bestimmten Methode die wichtigsten Punkte nochmals vergegenwärtigen? Stellt sich heraus, dass ein bestimmtes Vorwissen nicht mehr vorhanden ist? Werden bestimmte Fragen immer wieder gestellt? Bei Bedarf können Studierende auf (elektronische) Karteikarten, gut strukturierte schriftliche Materialien oder kurze Erklärvideos verwiesen werden, die auf einer Lernplattform zur Verfügung stehen.

*Beurteilung*

Im Rahmen einer abschliessenden Beurteilungsphase nehmen die Dozierenden die Rolle eines kritischen Gegenübers ein, indem sie Erkenntnisse in Frage stellen oder übergeordnete Erwartungen vertreten («Wenn ich jetzt Ihr Vorgesetzter wäre...»). In einem solchen Prozess wird gemeinsam nach Optimierungs- bzw. Weiterentwicklungsmöglichkeiten gesucht. Dabei soll nicht nur auf Effizienzgewinne fokussiert werden. Gerade kreative Entwicklungsmöglichkeiten oder spannende Diskrepanzen werden als äusserst anregend betrachtet.

Viel wichtiger als eine abschliessende Bewertung ist es in einer personalisierten Lehre, Möglichkeiten der Weiterentwicklung aufzuzeigen und so die prinzipielle Unabgeschlossenheit von Lernen zu betonen.

**Herausforderungen personalisierter Lehre**

Bezogen auf die Herausforderungen, die mit personalisierter Lehre verbunden sind, nennen die Dozierenden neben der bereits angesprochenen Bewertung vier Hauptpunkte: den didaktischen Anspruch an sie als Dozierende, den Aufwand bzw. das hohe persönliche Investment während der Durchführung, eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis als Dozentin bzw. Dozent und schliesslich die Eingebundenheit in fixe Zeitstrukturen.

Die Bereitstellung personalisierter Lernangebote ist didaktisch anspruchsvoller als eine «one fits all»-Lösung. Für die Hochschuldidaktik bedeutet das, dass sie ihre Fokussierung auf Vorlesungsformate und Seminarformen deutlich erweitern musste. So sind in den letzten Jahren insbesondere im Zuge der Digitalisierung neue, hochschultaugliche didaktische



Formate entwickelt worden, welche Dozierenden Möglichkeiten geben, der Diversität von Studierenden Raum zu geben. Das Just-in-time-Teaching, wo Studierende sich vorbereiten und dann ihre Fragen einbringen, das Problem Based Learning, wo mit authentischen Problemstellungen gearbeitet wird, das forschende Lernen, wo Studierende vom Generieren der Fragestellung bis zur Präsentation der Ergebnisse einen ganzen Forschungsprozess selbstständig durchlaufen oder das Jigsaw, wo sich Studierende in einem selbstgewählten Bereich Expertise aufbauen und diese dann den anderen Studierenden vermitteln, sind nur einige Beispiele. Diese Formen müssen von den Dozierenden gelernt und geübt werden. Dafür braucht es entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten.

Es entspricht einem ökonomischen Grundprinzip, dass Massanfertigungen ressourcenintensiver sind. Personalisierte Lehre verlangt von den Dozierenden oft ein hohes Investment, das sich meist erst über mehrere Durchführungen auszahlt. Bei Grundlagen-Modulen, die über viele Jahre in sehr ähnlicher Art angeboten werden können, ist das meist gegeben. Die Personalisierung hat da aber noch nicht dieselbe Dringlichkeit wie in höheren Semestern, wo das Ausbilden individueller Profile Teil des Ausbildungsanspruchs ist. Wird dort mit immer wieder inhaltlich wechselnden Modulen für ein attraktives Angebot gesorgt, muss der Mehraufwand personalisierter Module noch immer primär von den Dozierenden selbst getragen werden.

Dozierende sprechen auch an, dass es für sie immer wieder eine besondere Herausforderung darstelle, eigenen Enttäuschungen vorzubeugen. Es sei möglich, dass aus ihrer Sicht Freiheiten missbraucht oder dass die Offenheit von Vorgaben von den Studierenden eigennützig ausgelegt würden, zum Beispiel indem sich Studierende «etwas gar wenig fordern». Dozierende berichteten auch vom Reflex, in solchen Fällen personalisierte Lehre abzubrechen, alles rückgängig zu machen und auf dozierendengesteuerte Lehre umzuschalten. Daran müsse man sich erst gewöhnen bzw. dem beschriebenen Reflex müsse man widerstehen können, wenn man es wirklich ernst meine, Lernen als individuellen Prozess zu sehen.

Eine Herausforderung für personalisiertes Lehren, welches von den Dozierenden grundsätzlich als unabgeschlossen verstanden wird, bieten die zeitlichen Vorgaben. Die Dozierenden sehen es als eine Pflicht, die institutionellen Zeitvorgaben mit den individuellen Lerntempi abzugleichen, was teilweise zu einem echten Dilemma werden könne. Die Studierenden sollen sich die Zeit nehmen können, die sie brauchen, gleichzeitig sollen aber auch sinnvolle (Teil-)Ziele innerhalb der Zeitvorgaben erreicht werden. Zentral seien dabei die Planungen der Lernenden. Es gelte sicherzustellen, dass sie sich nicht zu viel vornehmen und unrealistische Ziele stecken. Die meisten Dozierenden ziehen die Planungen ein, überprüfen sie und melden allfällige Bedenken zurück.

Gerade mit Blick auf die Strategieziele der Hochschulen müsste eine Entwicklung einsetzen, vielfältigere Formen zu etablieren und das Lehrdeputat nicht nur an der Anzahl der Semesterwochenstunden, sondern auch am Grad der Personalisierung festzumachen. Personalisierte Lehre generiert einen hohen Mehrwert, ist institutionell gewollt und wird von den Studierenden honoriert. Entsprechende Investitionen zahlen sich für die Hochschulen daher aus.

PROF. DR. KLAUS JOLLER-GRAF ist Dozent in den Berufsstudien Schulsche Heilpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Luzern und Programmleiter des Masterstudiengangs Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Zug.  
Kontakt: klaus.joller@phzg.ch

## Literatur

**Barr, R. B. & Tagg, J. (1995):** From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13–25.

**ETH Zürich (2021):** Strategie- und Entwicklungsplan 2021–2024. Zürich.

**Ewinger, D., Ternès, A., Koerbel, J. & Towers, I. (2016):** Arbeitswelt im Zeitalter der Individualisierung. Trends: Multiografie und Multi-Option in der Generation Y (essentials). Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12753-4>

**Joller-Graf, K. (2021):** Personalisierte Lehre. Diversität aus einer hochschuldidaktischen Perspektive. Pädagogische Hochschule Luzern, Luzern. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4905744>

**Lyotard, J.-F. (2019):** Das postmoderne Wissen. Ein Bericht (Passagen forum, 9., überarbeitete Auflage). Wien: Passagen.

**Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Auflage). Weinheim:** Julius Beltz GmbH & Co. KG.

**Pädagogische Hochschule Luzern (2019):** Strategische Ziele bis 2025. Strategiereview 2018/19. Luzern.

**Spelsberg-Papazoglou, K. (2017):** Diversität in Studium und Lehre. In: B. Szczyrba, T. van Treeck, B. Wildt & J. Wildt (Hrsg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen* (S. 29–45). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04611-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04611-8_3)

**Stebler, R., Pauli, C. & Reusser, K. (2018):** Personalisiertes Lernen. Zur Analyse eines Bildungsschlagwortes und erste Ergebnisse aus der perLen-Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(2), 159–178.

**Universität Bern (2021):** Strategie 2030. Bern.

**Vygotskij, L. S. (2017):** Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen (3., neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.

**Wielepp, F. (2013):** Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In: P. Pasternack (Hrsg.), *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen* (Hochschulforschung Halle-Wittenberg, S. 363–387). Leipzig: Akad. Verl.-Anst.

# IBAW //

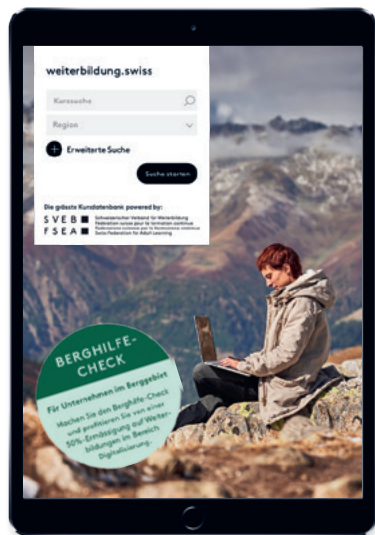
Wo Lernen Karriere macht

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



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

**Präsenz- und  
Onlineunterricht**



## weiterbildung.swiss

Das Weiterbildungsportal der Schweiz

Nutzen Sie die Möglichkeit, Ihre Kurse im Bereich Digitalisierung in den Bergregionen zu vermarkten.

50 % der Kurskosten werden von der Schweizer Berghilfe übernommen.

Mehr Informationen auf  
[weiterbildung.swiss/berghilfe-anbieter](https://weiterbildung.swiss/berghilfe-anbieter)

S V E B ■  
F S E A ■



# Aktuelles aus dem SVEB

Empfehlungen für eine einheitliche Umsetzung abgegeben, in der Schweiz gibt es aber bisher kein einheitliches Verständnis von Micro-Credentials. Zudem gibt es – wie in einigen europäischen Ländern – keine übergeordneten Initiativen zur koordinierten Entwicklung von Micro-Credentials. Vor diesem Hintergrund ist es für Weiterbildungsanbieter schwierig einzuschätzen, ob sich die Entwicklung von Micro-Credentials lohnt und mit welchen Investitionen und Herausforderungen zu rechnen wäre. Im Anschluss an das erste Praxisprojekt plant der SVEB ein Folgeprojekt, um die Umsetzbarkeit von Micro-Credentials in der schweizerischen Weiterbildung vertieft zu analysieren. Dazu gehören insbesondere Nutzenanalysen bei Individuen, Weiterbildungsanbietern und Akteuren aus dem Arbeitsmarkt.

---

## Grundlagenbericht zu Micro-Credentials

Im Februar 2023 hat der SVEB einen Grundlagenbericht zur Nutzung von Micro-Credentials im internationalen Kontext sowie in der Schweiz publiziert. Micro-Credentials sind eine Form des Qualifikationsnachweises für kleine Lerneinheiten. Zu den Hoffnungen, die sich mit Micro-Credentials verbinden, gehört die Aussicht, mit kleinen Lerneinheiten bildungsungewohnte Zielgruppen leichter erreichen und zum Lernen motivieren zu können. Der Bericht des SVEB zeigt, dass sich in der Schweiz vor allem Hochschulen mit der Entwicklung von Micro-Credentials befassen. Im Weiterbildungsbereich besteht zwar Interesse an Mikro-Abschlüssen, angeboten werden diese aber bisher nur vereinzelt. Ein Grund für die zögerliche Haltung gegenüber Micro-Credentials liegt in der grossen Heterogenität der Begriffe, Konzepte und Erwartungen. Zwar hat die EU eine Definition von Micro-Credentials vorgeschlagen und

Hedinger, Franziska (2023): Micro-Credentials: Aktuelle Entwicklungen in der Schweiz und auf internationaler Ebene. Grundlagenbericht. Zürich: SVEB.

Weitere Informationen: <https://alice.ch/de/project/micro-credentials/>

---

## Think-Tank TRANSIT: Dritter Trendbericht ist erschienen

Der dritte Trendbericht des Think-Tank TRANSIT widmet sich dem Thema Flexibilisierung. Zuerst beschreibt er anhand theoretischer und empirischer Arbeiten aus diversen Disziplinen wie der Soziologie oder der Psychologie Flexibilisierungstendenzen in der Gesellschaft und der Arbeitswelt. Dabei beleuchtet er die drei Bereiche «Lebensentwürfe», «Arbeitswelt» und «Wissensquellen». Ein bestimmendes Element ist in allen drei Bereichen ein Wandel hin zu postmaterialistischen Werten wie Individualisierung oder Sinnhaftigkeit, die

nebst neuen technologischen Möglichkeiten mit Flexibilisierung verknüpft sind.

In einem zweiten Teil leiten die Autorinnen aus den Tendenzen Perspektiven für die Zukunft des Lernens von Erwachsenen und der Weiterbildung ab und stellen Fragen über den Umgang mit diesen Perspektiven an die Akteure der Weiterbildung. Denn es scheint bereits jetzt klar, dass alle Perspektiven zwar Chancen bieten, aber auch viele Herausforderungen mit sich bringen. Für die Themen «Lebensentwürfe», «Arbeitswelt» und «Wissensquellen» übergreifend ergeben sich folgende Perspektiven: Zunehmende Vielfalt und Diversität, wachsende Notwendigkeit für Sinnhaftigkeit und Mitbestimmung sowie steigende Komplexität.

Buchs, Helen; Sgier, Irena; Müller, Sabin (2023): Dritter Trendbericht des Think-Tanks TRANSIT: Immer flexibler – immer besser? Zürich: SVEB.

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

## GO-Weiterbildung für die Förderung der Grundkompetenzen am Arbeitsplatz

Im Rahmen des Förderschwerpunkts «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz» unterstützt der Bund seit 2018 Betriebe finanziell dabei, mit massgeschneiderten Kursen die Grundkompetenzen von Mitarbeitenden zu fördern. Zu den Grundkompetenzen zählen Lesen, Schreiben, Computer, Rechnen und Sprache. Ziel ist es, Mitarbeitende am Arbeitsplatz gezielt zu unterstützen und den Transfer des Gelernten sicherzustellen. Für den Erfolg des Förderschwerpunkts ist das Engagement der Anbieter zentral. Sie informieren und beraten Betriebe im Rahmen ihrer Akquise-Aktivitäten.

Und sie entwickeln die Kurse gemäss dem Bedarf der Betriebe und der Mitarbeitenden und setzen sie vor Ort um.

Das vom SVEB entwickelte GO-Modell bildet den konzeptionellen Rahmen für den Förderschwerpunkt «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz». In Zusammenarbeit mit Fachpersonen aus der Praxis hat der SVEB die GO-Weiterbildung neu konzipiert und sie im ersten Halbjahr 2023 als Pilot erstmals umgesetzt. Sie besteht aus vier Modulen, die auch einzeln besucht werden können. Ziel ist es, Weiterbildungsanbieter dabei zu unterstützen, professionelle Grundkompetenz-Angebote für die Betriebe umzusetzen.

Weitere Informationen: <https://alice.ch/de/themen/grundkompetenzen/einfach-besser-am-arbeitsplatz/>

<https://alice.ch/de/themen/grundkompetenzen/go-upskilling-am-arbeitsplatz/go-modell/>

## Weiterbildungsoffensive startet in die zweite Phase

Die Schweizerische Konferenz der Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SKOS) und der SVEB haben im Jahr 2018 eine gemeinsame Weiterbildungsoffensive lanciert. Ziel der Offensive war es, allen von der Sozialhilfe unterstützten Menschen die

Möglichkeit zu geben, sich weiterzubilden. Mit der ersten Phase der Weiterbildungsoffensive konnten seit 2019 dank der Unterstützung von mehreren Stiftungen neun Sozialdienste in der Deutschschweiz sowie im Kanton Tessin dabei unterstützt werden, ihre Förderstruktur im Bildungsbereich zu verbessern. In der Sozialhilfe besteht heute dank der Weiterbildungsoffensive ein erhöhtes Bewusstsein für das Potenzial der Weiterbildung als Mittel und Grundlage für die nachhaltige Arbeitsmarktintegration. In mehreren Kantonen arbeiten jetzt zudem die Bereiche Bildung und Soziales enger zusammen. Die positiven Ergebnisse der ersten drei Jahre der Offensive sind im Evaluationsbericht festgehalten. Vor dem Hintergrund des wachsenden Fach- und Arbeitskräftemangels sowie der fortschreitenden Digitalisierung, die die Anforderungen an die Erwerbstätigen ständig erhöht, haben SKOS und SVEB entschieden, die Weiterbildungsoffensive (2018–2022) fortzusetzen und auszubauen. Ziel ist der Aufbau von stabilen Förderstrukturen in bis zu 40 Sozialdiensten, um die WBO in den nächsten Jahren (2023–2026) in der ganzen Schweiz zu verankern. Die WBO wird von einer breiten Allianz aus Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft und der Bildung getragen. Dazu gehören unter anderem der Schweizerische Arbeitgeberverband (SAV), der Schweizerische Gewerkschaftsbund (SGB) und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Weitere Informationen: <https://alice.ch/de/project/weiterbildungsoffensive-in-der-sozialhilfe/>

---

### **Kanton Aargau setzt Bildungsgutscheine ein**

Der Kanton Aargau hat in Kooperation mit dem SVEB und dem DVLS (Dachverband Lesen und Schreiben) ein Bildungsgutscheinprojekt lanciert. Um Erwachsene mit Förderbedarf für einen Grundkompetenzkurs zu motivieren, werden seit Anfang Januar 2023 Bildungsgutscheine in der Höhe von 500 Franken vergeben. Für die Zielgruppe soll dank der Gutscheine der Zugang zu Grundkompetenzkursen niederschwelliger und kostengünstiger werden. Kursanbieter, Fach- oder andere Kontaktpersonen können diese Gutscheine an die Zielgruppe abgeben, die direkt über die Kampagnen-Website «Einfach besser!» erhältlich sind. In den Kursen selbst werden Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben, Alltagsmathematik und die Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien vermittelt.

Der Kanton Aargau folgt mit dem Bildungsgutschein speziell für Menschen mit Grundkompetenzbedarf den Kantonen Luzern und Freiburg.

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

# FLYING TEACHERS®

● global ● digital ● face-to-face



Sprachkurse und Weiterbildung –  
wo und wie immer Sie wollen.

## Erwachsenenbildung 2023

### Aus- und Weiterbildungsangebote

- Qualifizierung für Lehrkräfte: Alpha Kompakt
- SVEB/EUROLTA Kurse
- fide-Module
- CELTA Kurse
- Unterrichtspraktika

**flyingteachers.ch**

**+41 44 350 33 44**

**office@flyingteachers.com**



# Arbeit mit Metaphern in (Bildungs-)Organisationen

GERI THOMANN

Unsere Sprache ist durchsetzt von Metaphern, von Phänomenen und Begriffen, welche in ihrer Beschreibung durch Analogien veranschaulicht werden. Metaphern können in der Bildungsarbeit genutzt werden, um verdeckte Muster beschreibbar zu machen, um gerade schwierigen Themen eine Sprache zu geben und dienliche Entwicklungen einzuleiten. Eine in unserer Sprache gebräuchliche Metapher ist die Schiffsmetapher – nicht selten in Verbindung gebracht mit Sturm und Schiffbruch. Zwei Beispiele (externe Begleitung der Führungsstruktur einer Hochschule und externe Evaluation des Qualitätsmanagements einer Höheren Fachschule) veranschaulichen, wie in der diagnostischen Phase von Beratungs- oder Evaluationsprojekten in Bildungsorganisationen mit Schiffsmetaphern gearbeitet werden kann.

SVEB (Hrsg.): Education  
 Permanente EP 2023-1,  
 Schweizerische Fachzeit-  
 schrift für Weiterbildung,  
 www.ep-web.ch



Organisationen und Gesellschaften leben von Mythen, Legenden, Gerüchten und Metaphern, welche die Menschen in Form von mündlich überlieferten Geschichten zur Beschreibung ihrer Erfahrungen nutzen. Sie dienen dabei nicht selten der Identitätsbildung.

Geschichten, «wie sie das Leben schreibt», sind komplex, vieldeutig und widersprüchlich, gerade weil sie eben aus dem Leben «gegriffen» sind. Im Freiraum der Fiktion schaffen wir (uns als) Figuren. Erzählen besitzt hier etwas Spielerisches, Geschichten sind Varianten und nicht unbedingt Tatsachen, sie «tun, als ob».

*«Während ich Geschichten erzähle, beschäftige ich mich nicht mit der Wahrheit, sondern mit den Möglichkeiten der Wahrheit. Solange es noch Geschichten gibt, so lange gibt es noch Möglichkeiten.» – Bichsel 1982, S. 11/12*

Die gängige Didaktik zieht leider «das Erklären» dem «Erzählen» vor. Geschichten dienen so häufig nur dazu, Aufmerksamkeit zu wecken und ein günstiges Klima für anschliessende Erklärungen zu schaffen, statt Lernende oder Teilnehmende zur eigenständigen Produktion von Geschichten anzuregen. Dabei lassen sich singuläre (d.h. individuelle und «unwissenschaftliche») Begegnungen mit etwelchen Inhalten oder Menschen durch erzählte Geschichten (Assoziationen, Erinnerungen, Analogien) beschreiben und vertiefen. Das Erzählen eigener wie auch das Hören anderer Geschichten eröffnet ungeahnte Zugänge. Die «regulären» Erklärungen erklären sich dann vielmals von selbst.

Auch in Coachings sind durch Klient:innen erzählte Geschichten (während der Beratungsphase der sogenannten Exposition) die notwendige Basis für eine gemeinsame Diagnose und Problemdefinition.

## Metaphern sagen das eine durch das andere aus

Metaphern und Geschichten in Form von Gleichnissen, Mythen, Parabeln, Märchen und Fabeln ist gemeinsam, dass sie Ideen und Einstellungen nicht direkt, sondern in Form von Vergleichbarem thematisieren und über diesen «Umweg» Phantasien anregen und dadurch ungeahnte Schlussfolgerungen erleichtern. Sie verfügen einerseits über die Kraft, Aufmerksamkeit zu erregen, und sind gleichzeitig in der Lage, die Vorstellungskraft an gewisse Inhalte zu binden.

Der Unterschied zwischen einer Metapher und einer Geschichte ist, dass Geschichten meist umfangreicher sind und Metaphern nicht selten an einzelne Begriffe gebunden sind.

Metaphern (altgriechisch «Übertragung») erleichtern den Erzählfluss, weil sie eine Sache in den Begriffen einer anderen (eventuell unverfängliche-

ren) darstellen, wobei diese Verknüpfung ein neues Licht auf die beschriebene Sache wirft. Der eigentliche Ausdruck wird so durch etwas ersetzt, das deutlicher und anschaulicher ist. Metaphern sagen somit über einen bild- und symbolhaften Zugang sozusagen das eine durch das andere aus.

Unsere Sprache ist gespickt mit metaphorischen Begriffen. Beispiele: «die Mauer des Schweigens», «die Nadel im Heuhaufen suchen», «jemandem das Herz brechen», «den Nagel auf den Kopf treffen», «der Zahn der Zeit nagt», «das Schnecken tempo», «jemandem das Wasser reichen», «jemandem auf den Zahn fühlen», «die Warteschlange», «der Wink mit dem Zaunpfahl», «in hohem Bogen rausfliegen», «aus allen Wolken fallen» etc. etc. Teilweise sind die Begriffe schon so stark in den alltäglichen Sprachgebrauch eingegangen, dass sie als «tote Metaphern» bezeichnet werden (z.B. «das Stuhlbein» oder «die Baumkrone»).

Metaphern haben keine Bedeutung an sich, diese wird ihnen im jeweiligen Sinnkontext oder im Gespräch gegeben, sie müssen «übersetzt» und verstanden werden. Das zeigt sich vor allem als Schwierigkeit im Erlernen fremder Sprachen, aber auch bereits, wenn wir uns in einer neuen Organisationskultur orientieren müssen. Edgar Schein (2003) schreibt in diesem Kontext von sprachlichen Artefakten, welche zur spezifischen Organisationskultur gehören und in denen sich grundlegende Annahmen spiegeln.

### **Weshalb Metaphern in der Bildungsarbeit?**

Sprache lässt sich generell als ein zentrales Medium für Wirklichkeitskonstruktion begreifen. Die jeweils benutzte Metaphorik wird nicht zufällig verwendet, sondern ist durch konsistente und kohärente Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster geleitet. (vgl. Lakoff und Johnson 2018)

So könnte man über eine Metaphernanalyse das Verständnis über ein System erhöhen, die jeweilige Kultur besser zu verstehen.

Im Kontext der Bildungsarbeit geht es jedoch viel eher darum, mit einer gezielten Metaphernarbeit die Möglichkeit zu eröffnen, kollektives und implizites Wissen einer Organisation transparent zu machen, Tabuzonen zu umgehen, näher an den Kern von Identität zu kommen.

Durch die gezielte Arbeit mit Metaphern lassen sich

- Problemmuster in einer bisher weniger üblichen Form beschreibbar machen und schwierige Themen enttabuisieren
- Muster unterbrechen oder solche anreichern
- Zieldienliche Entwicklungen auf unwillkürlicher Ebene anregen.

Das möchte ich anhand eines Beispiels erklären.

## Die Schiffsmetapher: Von Schiffbrüchen und überlebenden Seebären

Schiffsmetaphern werden unweigerlich mit Schiffbrüchen in Zusammenhang gebracht. Schiffbruch erleiden meint damit im eigentlichen Sinne «Scheitern». «Scheitern» existiert in der deutschen Sprache vor allem als Verb, es bezeichnet einen Vorgang, einen Prozess; französisch würde das Scheitern wohl eben mit «le naufrage» übersetzt.

Scheitern als Substantiv bedeutet Zerschlagenes, in Stücke Zerfallenes (althochdeutsch Scheit: scit) und gilt seit der griechischen Antike als eine geradezu unumgängliche Konsequenz der Seefahrt, welche sozusagen als riskante, fast blasphemische Grenzüberschreitung galt. Das Wagnis der Seefahrt wird beschrieben von der Odyssee bis zu Sindbad dem Seefahrer, Moby Dick oder Robinson Crusoe: Ungeahnte Strömungen, seichte Stellen, aus den Augen verlorene Zielorientierung, aufgrund sich verändernder Wetterlage notwendige Kurswechsel, und plötzlich: Ein Schiffsbug löst sich an einem Riff, an einem Felsen zerschellend, in Holzschelte auf. Gescheitert war so jeweils nicht zuletzt meist auch ein Handelsgeschäft, zerschellt waren gehegte Hoffnungen, ungezügelte Leidenschaften, technische Allmachtsphantasien (Titanic) oder auch nur ein überzogener Businessplan – oder gar die Liebe?

Goethe beschrieb in seinem Torquato Tasso die vergebliche, abgewiesene Liebe mittels der Schiffbruchsmetapher:

*«Zerbrochen tost das Steuer, und es kracht  
Das Schiff an allen Seiten. Berstend reisst  
Der Boden unter meinen Füßen auf!  
Ich fasse Dich mit beiden Armen an!  
So klammert sich der Schiffer endlich noch  
Am Felsen fest, an dem er scheitern sollte.»*

(Goethe 1968, S. 16)

Der Schiffbruch ist wohl die stärkste Metapher für das Phänomen des Scheiterns: Es wird beispielsweise Schiffbruch erlitten, untergegangen, gekentert, auf Grund gelegt, in den Strudel geraten und gestrandet. Man kann in der Neuzeit auch aus der Bahn geworfen werden und entgleisen. Mit den ersten Luftschiffen erweiterte sich die Symbolik um Bruchlandungen und Abstürze und, eine ganze Airline betreffend, um das Grounding. Im Computerzeitalter wird ebenfalls abgestürzt, zudem aber heruntergefahren, stand-by eingerichtet oder aber eingefroren.

Blumenberg (2011) beschäftigt sich in seinem 1979 erstmals erschienenen Essay mit der Paradoxie, dass seit der Antike ausgerechnet vor allem Landbewohner:innen Wörter aus der Seefahrt verwenden, um gerade ein-

schneidende Ereignisse aus privatem und öffentlichem Leben zu beschreiben und diese zu verstehen. Offensichtlich scheint die Schiffsmetapher geeignet zu sein, gewissen Phänomenen eine Sprache zu geben.

Der metaphorische Begriffsgebrauch aus der Welt des (Un-)Wetters auf See begegnet uns auch in den anonymisierten Schilderungen von interviewten Führungskräften aus dem Bildungsbereich (Thomann 2008), welche von Vorböten, Begleiterscheinungen oder Erfahrungen ihres persönlichen Scheiterns im Führungsalltag berichten:

«... Und da steuerst du manchmal, steuerst und gestaltest und manchmal bist du aber auch getrieben.»

«Also ist die Chance gross, dass Du nicht mehr aus dem Strudel herauskommst und kenterst.»

«... du dann in eine Gesetzesmässigkeit hineinkommst, wo du ein Teil von diesem Spiel bist und wo dann die Vorstellung vom Käpt'n auf dem Deck oben sehr eine relative ist.»

Interessanterweise hat der Schiffbruch – wenn man ihn denn überlebt – auch etwas Befreiendes, Kathartisches. Ein Gedicht von Ungaretti (1961, S. 66, orig. 1917) nimmt den schöpferisch-poetischen Akt des Schiffbruchs und der Kraft danach auf:

#### *Freude der Schiffbrüche*

«Und plötzlich nimmst du  
die Fahrt wieder auf  
wie  
nach dem Schiffbruch  
ein überlebender  
Seebär»

(Übersetzung von Ingeborg Bachmann, Ungaretti, 1961, S. 67<sup>1</sup>)

### **Hochtechnisierte Tanker und Arche Noah – Beispiele für die Arbeit mit Metaphern in Bildungsorganisationen**

#### *Beispiel eins: Führungsstruktur einer Hochschule*

Im Rahmen eines Begleitprojektes «Neue Führungsstruktur» an einer Hochschule wurden vor einigen Jahren alle Mitarbeitenden vor Projektbeginn online anonym nach einer für sie zutreffenden Metapher ihrer Hochschule befragt. Ohne hier steuernd einzuwirken, waren knapp die Hälfte der eingegangenen metaphorischen Beschreibungen in der Schifffahrt situiert.

<sup>1</sup> Original Ungaretti in Italienisch: *Allegria di naufragi: «E subito riprende / il viaggio / come / dopo il naufragio / un superstite / lupo di mare»*

Hier wenige anonymisierte Beispiele zur Illustration:

«Hochtechnisierter Tanker mit einem Kapitän und einem 1. Steuermann ... sie halten Ausschau nach dem Land, wo sich Expeditionen lohnen, wissen aber nicht recht, wohin es gehen soll; immerhin, die Mannschaft arbeitet und erfüllt ihren Auftrag.»

«Ein paar Lastkähne, miteinander verbunden, in unterschiedliche Richtungen strebend, sich teilweise ausbremsend.»

«Die Sprache auf der Brücke oder in der Offiziersmesse hat wenig mit Schifffahrt, Meteorologie und Navigation zu tun, mehr mit Verwaltung und Administration.»

«Ein Tanker mit vorformatierten, häufig innen überformatierten und strukturstarken, aber inhaltsleeren Containern ...»

In den Gruppendiskussionen tauchten die Metaphern immer wieder auf. Es schien leichter zu sein, schwierige Phänomene in der Schifffahrtssprache zu beschreiben als in der Alltagssprache. In einem Schlussbericht wurden zu den jeweiligen diagnostischen Kategorien Ankerbeispiele aus den metaphorischen Beschreibungen zur Verdeutlichung hinzugefügt.

Offensichtlich wurde nach dem Projekt teilweise die Schifffahrtssprache kulturell verankert, wenn die Worte für schwierige Situationen in der Alltagssprache fehlten.

#### *Ein zweites Beispiel: Evaluation einer Höheren Fachschule*

In Gruppengesprächen im Rahmen der externen Evaluation einer Höheren Fachschule wurden alle Funktionsträger befragt, wie sie sich ihre Schule als Schiff vorstellen. Dies geschah, um die organisationale Selbstwahrnehmung zu eruieren und mit den Beteiligten lustvoll in ein Gespräch zu kommen. In den Gesprächen mussten die Befragten ihre Bilder erklären und begründen. Die Metaphorisierung diente im Verlaufe der Evaluation immer wieder der Erklärung von spezifischen Ereignissen und Zuständen.

Es wurden bei der Startbefragung geordnet nach Funktionen folgende Metaphern genannt (Auswahl der meistgenannten, s. Tabelle). Es sind viele Nennungen – sie repräsentieren jedoch die verschiedenen Perspektiven aller relevanten Funktionsträger:innen.

## Schiffsmetaphern

<b>STUDIERENDE</b> <b>1. AUSBILDUNGSJAHR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kreuzfahrtschiff (besitzt mehrere Ebenen)</li> <li>– Fähre (alle können mitkommen)</li> <li>– Haus auf Boot (mit Rettungsbooten, weil das grosse Boot etwas alt ist)</li> <li>– Grosses Boot (kentert nicht, Rettungsringe geben Sicherheit)</li> <li>– Altes Boot mit Leuchtgirlande (fröhliche Atmosphäre)</li> </ul>
<b>STUDIERENDE</b> <b>2. AUSBILDUNGSJAHR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kreuzfahrtschiff (schön und geräumig, mit verschiedenen Flächen)</li> <li>– Ruderboot (gross, alle rudern mit, aber es gibt noch einiges zu reparieren)</li> <li>– Kursschiff (es geht in eine Richtung, Ziel klar)</li> <li>– U-Boot (es geht in die Tiefe, taucht aber auch wieder auf)</li> <li>– Fähre (von Schule in die Praxis)</li> <li>– Rettungsboot (Krisen sind erlaubt)</li> </ul>
<b>STUDIERENDE</b> <b>3. AUSBILDUNGSJAHR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Alter Dampfer (schön, manchmal geht es nicht weiter, stockt)</li> <li>– Segelschiff (bei Zusammenarbeit okay, bei Chaos schwierig)</li> <li>– Katamaran mit drei Standbeinen (drei Ausbildungsjahre)</li> <li>– Fähre (klares Ziel)</li> <li>– Ruderboot (Mitbestimmung, nur in gemeinsamem Rhythmus gehts)</li> <li>– Hausboot (familiär und schön)</li> </ul>
<b>BEIRAT DER SCHULE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Amphibienfahrzeug mit kulturellen Beibooten</li> <li>– Arche (Artenvielfalt, Platz für Paradiesvögel, schwerfällig aber stabil, –gemächlich und stets in Bewegung, zielorientiert)</li> </ul>
<b>SCHULLEITUNG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ozeandampfer (Bremsweg, Trägheit)</li> <li>– Eisbrecher (in schwieriger Umgebung unterwegs)</li> <li>– Ruderboot (Team)</li> <li>– Ozeandampfer (mit Ruderbooten an Bord)</li> <li>– Katamaran (viel Bewegung in den letzten Jahren, wendig)</li> </ul>
<b>QUALITÄTSKOMMISSION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mississippi-raddampfer (nostalgische Atmosphäre)</li> </ul>
<b>JAHRGANGSLEITENDE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Seeraddampfer (ruhige Gewässer, Handbetrieb)</li> <li>– Gorch Fock</li> <li>– Solarbetriebenes Boot (zum Teil aber doch mit Kohle)</li> <li>– Grosses Schiff mit etlichen Beibooten</li> <li>– Fähre (Ziel und Weg klar)</li> </ul>
<b>FACH- VERANTWORTLICHE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Arche Noah (man rettet sich)</li> <li>– Grosses Holzschiff</li> <li>– Katamaran (mit vielen sich manchmal verheddernden Beibooten)</li> <li>– Dampfschiff (auf dem man gut leben kann, mit Tanzsaal)</li> <li>– Segelschiff, alte Windjammer (aber wendig)</li> </ul>
<b>HAUPT- LEHRPERSONEN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gondel (zuverlässig aber etwas träge)</li> <li>– Segelboot (ohne Motor)</li> <li>– Dampfschiff – Segelboot – Mix mit bunten Segeln (gegen den Wind, viel Aktivitäten)</li> <li>– Fähre (Wartung intensiv)</li> </ul>
<b>LEHRBEAUFTRAGTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hovercraft (verschiedene Terrains, wenig Ressourcen, aber Ziel erreichbar)</li> <li>– Kreuzfahrtschiff (riesiges Angebot, aufwändige Organisation, schwer manövrierbar)</li> <li>– Black Pearl (Freiheiten, nicht Mainstream)</li> <li>– Pedalos (klein und persönlich, man kennt sich, braucht aber Energie, Schwierigkeit die verschiedenen Kleinboote auf denselben Kurs zu bringen)</li> <li>– Containerschiff (verschiedene Container frei stapelbar, Lotsen ziehen aber in verschiedene Richtungen)</li> </ul>
<b>VERWALTUNG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Arche (sehr verschiedene Personen)</li> <li>– Fähre (führt immer zum Ziel)</li> <li>– Kreuzfahrtschiff (gemütlich, gutes Essen)</li> </ul>

Welches Gesamtbild der evaluierten Schule eröffnet sich vor Ihrem inneren Auge?

Sie können sich vorstellen, dass diese Nennungen vor Ort zu intensiven Diskussionen führten und nicht selten in medias res der wahrgenommenen organisationalen Stärken und Schwächen vorstießen – gekoppelt an Erfahrungen und Geschichten. Interessant war es, in einer Veranstaltung mit allen Mitarbeitenden die verschiedenen Metaphern transparent zu machen und darüber ins Gespräch zu kommen. Teilweise tauchten differente Einschätzungen auf, im Grossen und Ganzen zeigte sich jedoch ein weitgehend kohärentes Bild. Im Verlaufe der Evaluationsgespräche wurde immer wieder auf die Metaphernsprache zurückgegriffen, wenn Worte für Erklärungen fehlten; Beispiele dafür waren die «Arche Noah»-Funktion der Schule im Spannungsfeld zwischen Förderung und Selektion, die Frage, wie «der alte Dampfer» etwas moderner umgebaut werden könnte, der Umstand, dass die Schulleitung als einziges Gremium die Eisbrecher-Metapher benutzt, oder die Intention aller, ein Stück der offensichtlichen gemütlichen Kreuzfahrtschiffsatmosphäre in die Zukunft zu retten.

#### *Weitere Beispiele für Metaphern zu Organisation und Führung*

Die geschilderten Beispiele zeigen auf, dass je nach Metapher bestimmte Aspekte der Funktionsweise von Organisationen in den Vordergrund rücken. Zuweilen basieren diese auf stark unterschiedlichen Wertevorstellungen.

Bei der Schifffahrt betrifft dies Funktion und Ziel, Beweglichkeit und Art der Fortbewegung, Kontextfaktoren (Wind und Wetter) und die Reaktion darauf, das Verhalten von Kapitän:innen und Belegschaft sowie die Funktion und Partizipation der «Gäste» etc.

Und: Es muss dabei nicht immer um Schiffbruch gehen ...

Gareth Morgan entwarf in seinem Buch «Bilder der Organisation» (2018) weitere unterschiedliche Organisationsmetaphern, um die verschiedenen Funktionsweisen von Organisationen, die Art, wie Entscheidungen zustande kommen, die Rolle der Führung, die Machtverteilung sowie die Vorstellungen von organisationalem Wandel zu verdeutlichen. Er unterscheidet dabei Organisationen als:

- Maschinen
- Organismen und Gehirne (beides Systemmetaphern)
- Kulturen
- psychische Gefängnisse
- politische Systeme
- Machtinstrumente
- Fluss und Transformation (Autopoiese).



Vielleicht fallen Ihnen Organisationen ein, die Sie tendenziell zuordnen können, vielleicht nehmen Sie jedoch mehrere dieser «Metapher-Stile» in derselben Organisation wahr.

Diverse Konzepte und Theorien beziehen sich auf sich widersprechende Grundannahmen über die Ziele von Organisationen, das Menschenbild sowie die Rolle und den Wert des Individuums in der Organisation, die in diesen Bildern enthalten sind. So bewegt sich etwa eine Verwaltungsabteilung einer Bildungsorganisation aus guten Gründen eher im Rahmen der Maschinen-Metapher, weil sie für effiziente Prozesse sorgen muss, während sich Lehrende eventuell an der Kulturmetapher orientieren und für tradierte Werte einstehen; das Management hingegen wünscht sich im Sinne der Gehirn-Metapher eine lernende Organisation und richtet dafür ein Qualitätsmanagement ein. Diese Vielfalt der Verständnisse braucht Übersetzungswillen und -möglichkeiten.

Es gibt etliche weitere Möglichkeiten und Konzepte der Metaphorisierung in (Bildungs-)Organisationen, etwa die Gartenmetapher für pädagogische Arbeit oder den Jazz für laterale Führungsarbeit in Gruppen (vgl. Kuhn/Thomann 2016).

## Schiffsmetaphern für die didaktische Planung

Abschliessend greife ich nochmals auf die Schiffsmetapher zurück und nutze sie diesmal für die didaktische Reflexion der Planung und Zielerreichung in Bildungsveranstaltungen. Betrachten Sie die drei im Folgenden kurz beschriebenen Schiffsarten (aus: Thomann 2019 S. ff, S. 83/84 nach Hagmann/Simmen 1990) und versuchen Sie, mit den skizzierten oder mit selbst gewählten Metaphern Ihren didaktischen Alltag zu reflektieren. Können Sie sich tendenziell einem Schiffsmodell zuordnen? Wie sieht Ihr Schiffsmix aus? Mit welchem Modell haben Sie schon Schiffbruch erlitten?

### Drei Schiffsmetaphern<sup>2</sup>

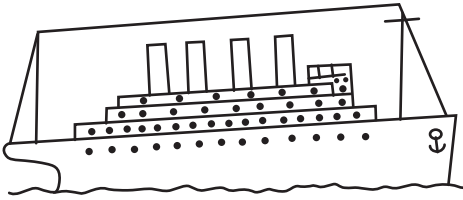
#### 1. Die «Wiking-Methode»



Man suche sich eine gute Führerin/einen guten Führer und bete zu den Göttern, damit alles gut gehe (Wie uns die Geschichte lehrt, ist dies nicht ganz unproblematisch.)

2 Die folgenden Abbildungen stammen aus der Buchpublikation: Thomann, Geri (2019): Ausbildung der Auszubildenden, 5. Auflage. Bern: hep, S.84

## 2. Die «Titanic-Methode»



Alles wird bis ins kleinste Detail vorausgeplant, damit später nichts schiefgeht. (Manchmal klappt das, gelegentlich ersetzt in der Wirklichkeit die Planung den Zufall durch den Irrtum.)

## 3. Die «Kolumbus-Methode»



- a. Ein globales Ziel haben, damit man die Richtung bestimmen kann.
- b. Ungefähr wissen, mit welchen Problemen man zu kämpfen haben wird, damit man sich vorbereiten kann: Strömungen und Winde, menschliche Qualitäten, vorhandene Mittel etc.
- c. Die Instrumente besitzen, um täglich die Position zu bestimmen: Was war bis jetzt? Wo sind wir im Moment? Wie gehen wir weiter?

(Hier scheint der Nachteil auf, dass Kolumbus zwar nicht wie geplant Indien erreichte, dafür wohl aber Amerika entdeckte ...).

GERI THOMANN, Prof. em. Dr., bbe bildung-beratung-entwicklung.  
Kontakt: geri.thomann@bbe.ch

## Literatur

**Bichsel, P. (1982):** Der Leser, das Erzählen: Frankfurter Poetik-Vorlesungen. Darmstadt: Luchterhand.

**Blumenberg, H. (2011):** Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma und Daseinsmetapher. Berlin: Suhrkamp.

**Goethe, J.W. (1790):** Gesammelte Werke Band V, Zürich 1968 (aus Torquato Tasso Schlussverse).

**Kuhn, R., Thomann, G. (2016):** Jazz als Metapher für Führung und Organisation. In: Thomann, G. und Zellweger, F. Lateral Führen. S. 115–125. Bern: hep.

**Lakoff, G., Johnson, M. (2018):** Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. 9. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.

**Morgan, G. (2018):** Bilder der Organisation (Sonderausgabe). Stuttgart: Schäffer Poeschel.

**Schein, E. (2003):** Organisationskultur. Bergisch-Gladbach: EHP.

**Thomann, G. (2019):** Ausbildung der Ausbildenden. Bern: hep.

**Thomann, G. (2008):** Produktives Scheitern. Bern: hep.

**Ungaretti, G. (1961):** Gedichte. Übersetzung von Ingeborg Bachmann, Frankfurt am Main: Suhrkamp.



## Bund und Kantone unterstützen Kurse für die Grundkompetenzen in Ihrem Betrieb: Lesen, Schreiben, Computer, Rechnen und Sprache.

Praxisorientierte Kurse direkt am Arbeitsplatz bringen Ihre Mitarbeitenden und Ihren Betrieb weiter. Die Betriebe bestimmen den Inhalt, das Gelernte kann sofort im Arbeitsalltag angewendet werden. Der Bund übernimmt einen Teil der Kosten.

Die Plattform «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz» informiert über Vorgehen, Finanzierung und Praxisbeispiele.  
**Lassen Sie sich inspirieren!**



[www.besser-jetzt.ch/betriebe](http://www.besser-jetzt.ch/betriebe)



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

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

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



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

# Kurz- meldungen

mals im zweiten Quartal 2020 eingebrochen und schaffte es seither kaum mehr über die 20%-Schwelle – ein Trend, der sich auch 2022 fortsetzte. Im dritten Quartal 2022 betrug die Teilnahmequote 14 %. Im Vergleich dazu hatte sie im dritten Quartal 2019 noch 21 % betragen.

Die Teilnahme ist bei Personen mit einem Abschluss der Sekundarstufe II überdurchschnittlich eingebrochen. Im dritten Quartal 2022 lag sie bei 9,9 % und damit rund 40 % tiefer als 2019 (16,7 %). Bei den Personen ohne nachobligatorischen Abschluss fiel die Teilnahme 2022 unter 5 %, während sie bei Personen mit einem tertiären Abschluss meist unter 30 % lag. Auch hier zeigt sich ein deutlicher Rückgang.

Eine besonders markante Reduktion der Weiterbildungsbeteiligung seit der Corona-Pandemie ist bei Nichterwerbspersonen zu beobachten. Bei dieser Gruppe sank die Beteiligung im dritten Quartal von 9 % (2019) auf 4 % (2022). Das entspricht einem Rückgang von rund 56 %. Bei den Erwerbstätigen fiel die Beteiligung um rund 30 % auf 17 %.

---

## Weiterbildungsbeteiligung in der Schweiz stagniert 2022

Im Zuge der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung (SAKE) werden regelmässig Daten zur Weiterbildungsbeteiligung erhoben. Die Anfang 2023 publizierten SAKE-Zahlen zu den ersten drei Quartalen 2022 zeigen, dass die Teilnahme an Weiterbildung in der Schweiz im Jahr 2022 stagnierte. Die Angaben zur Weiterbildungsbeteiligung beziehen sich jeweils auf die Teilnahme der Wohnbevölkerung in der Schweiz in den vier Wochen vor Befragungszeitpunkt.

Anhand der SAKE-Zahlen ist ersichtlich, dass sich die Weiterbildungsbeteiligung 2022 im Vergleich zu den Pandemie Jahren 2020 und 2021 nicht erholt hat. Sie ist erst-

Die SAKE untersucht die Erwerbsstruktur und das Erwerbsverhalten der ständigen Wohnbevölkerung zwischen 25 und 74 Jahren. Das Bundesamt für Statistik BFS führt die Erhebung seit 1991 viermal im Jahr durch. Von 1991 bis 2020 war die SAKE eine telefonische Erhebung. Seit 2021 ist sie eine Mixed-Mode-Befragung (per Internet/per Telefon), wobei die Internet-Erhebung bevorzugt wird. Die Umstellung der Erhebungsmethode hat möglicherweise ebenfalls einen Einfluss auf die Quoten.

Das BFS erhebt Daten zur Weiterbildungsbeteiligung der Schweizer Bevölkerung auch im Mikrozensus für Aus- und Weiterbildung (MZB). Hier liegt die Teilnahmequote jeweils deutlich höher (45 % im Jahr

2021). Dies ist auf den erhobenen Zeitraum zurückzuführen. In der SAKE wird die Weiterbildungsteilnahme in den vier Wochen vor Befragungszeitpunkt erfragt. Im MZB bezieht sich die Befragung dagegen auf zwölf Monate.

Weitere Informationen zur Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung (SAKE): <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/arbeit-erwerb/erhebungen/sake.html>

Weitere Informationen zur Weiterbildungsteilnahme: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.23787029.html>

## Wie erhalten Armutsbetroffene besseren Zugang zu Bildung?

In der Schweiz stellt fehlende Bildung ein grosses Risiko dafür dar, in Armut zu geraten. Was getan werden kann, um gering qualifizierte armutsbetroffene Menschen an Bildungsangebote heranzuführen, eruierte eine Studie im Auftrag der Nationalen Plattform gegen Armut. Von Oktober 2021 bis Januar 2022 führte die Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) zusammen mit der Haute école de travail social (HETS) und der Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) Interviews mit 80 armutsbetroffenen und -gefährdeten, gering qualifizierten Personen in der ganzen Schweiz. Hinzu kamen Gespräche mit Fachpersonen aus dem Sozial- und Bildungsbereich, Literaturrecherchen und statistische Analysen.

Die Ergebnisse zeigen eine grosse Vielfalt von Gründen für einen erschwerten Bildungszugang in den analysierten Lebens- und Problemlagen und biografischen Verläufen. Gleichzeitig wird deutlich, dass gesellschaftliche (Ungleichheits-)Bedingungen die individuellen Handlungsspiel-

räume in den untersuchten Lebensläufen einengen.

Neben der grundlegenden Armutssituation und finanziellen Knappheit beeinflussen folgende Umstände die individuellen Einstellungen und Prioritäten in Bezug auf Bildung und Weiterbildung:

Situative Faktoren: gesellschaftlich bedingte Belastungen (z.B. alleinerziehend oder über 50-jährig) Dispositionale Faktoren: biografisch bedingte Einstellungen gegenüber Bildung Strukturelle Faktoren: soziale Ungleichheit und Benachteiligung Institutionelle Faktoren: eingeschränkter Zugang zu Beratung und finanzieller Unterstützung Die im Auftrag der Nationalen Plattform gegen Armut durchgeführte Studie kommt zu folgendem Schluss:

Bildungsangebote für Erwachsene sollten die Bedürfnisse und Sichtweise von Armutsbetroffenen stärker berücksichtigen. Für Armutsbetroffene ist das Absolvieren einer Aus- oder Weiterbildung mit grossen Hürden verbunden. Sinnvoll wären u.a. eine bedarfsgerechtere Finanzierung, eine bessere Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Bildung, eine weitere Stärkung alternativer Bildungswege sowie niederschwelligere Zugänge zu Informationen und professioneller Beratung und Begleitung.

<https://sozialesicherheit.ch/de/wie-finden-armutsbetroffene-zugang-zu-bildung/>

## **EHB-Studie zur Anrechnung von Bildungsleistungen an Höheren Fachschulen**

Zu den aktuellen bildungspolitischen Zielen von Bund und Kantonen gehört die verstärkte Ausrichtung der Berufsbildung auf das lebenslange Lernen. In diesem Zusammenhang gewinnt auch die Anrechnung von non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen an Bedeutung. Im Auftrag des SBFI hat die Eidg. Hochschule für Berufsbildung (EHB) 2019 bis 2023 untersucht, ob und wie die Höheren Fachschulen (HF) non-formale und informelle Bildungsleistungen anrechnen. Die gesetzlichen Grundlagen zur Anrechnung von Bildungsleistungen sind vorhanden. Ziel war es, zu erfahren, wie die HF den Spielraum nutzen, den sie bei der Anrechnung haben.

Im Rahmen einer schweizweiten Fragebogen-Untersuchung hat die EHB erhoben, wie die HF die Reglemente und Vorgaben zur Anrechnung interpretieren und anwenden. Dabei standen insbesondere die non-formale Bildung, also Weiterbildungen, sowie informelles Lernen – bspw. Berufserfahrung, Familienarbeit oder Vereinstätigkeit – im Zentrum. Ausgewertet wurden 221 der insgesamt 480 HF-Bildungsgänge.

Die Ergebnisse der Studie liegen nun vor. Sie zeigen, dass 50 % der untersuchten HF bei der Zulassung zum Studium keinerlei non-formale oder informelle Bildungsleistungen anerkennen. Fast ebenso hoch (40 %) ist der Anteil der HF, die auch beim Studium keine Bildungsleistungen anrechnen. Dennoch besteht laut der Studie Einigkeit, dass die Anrechnung von Bildungsleistungen ein wichtiges Zukunftsthema sei.

Auf Basis der Studienergebnisse formulieren die Forschenden Empfehlungen zur Förderung der Anrechnung von Bildungs-

leistungen an höheren Fachschulen. Eine dieser Empfehlungen richtet sich an Weiterbildungsanbieter. Konkret wird empfohlen, die Transparenz der Weiterbildungsabschlüsse hinsichtlich der Inhalte, der erworbenen Kompetenzen und der Lernstunden zu erhöhen.

Weitere Informationen: <https://www.ehb.swiss/news/anrechnungspraxis-von-bildungsleistungen-hoeheren-fachschulen-schlussbericht>

## **Informations-Website für KMU zu Weiterbildung**

Aufgrund von sich schnell ändernden Arbeitsanforderungen und dem demografischen Wandel ist der Weiterbildungsbedarf in Klein- und Kleinstunternehmen gross. Um KMU Unterstützung und Inspiration für ihre Weiterbildungsaktivitäten zu geben, hat der SVEB eine Informations-Website erarbeitet. Ziel der im Februar 2023 lancierten Website ist es, für KMU relevante und praxisorientierte Informationen zur Verfügung zu stellen, damit Firmen Weiterbildung als Erfolgsfaktor nutzen können. Die Website bietet Informationen, Checklisten und Praxistipps in den Themenbereichen Kompetenzbedarf, Lernkultur und Lernformate.

Weitere Informationen: <http://www.weiterbildung-in-kmu.ch/>





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



Andreas Reckwitz (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp



Grégoire Evéquo (2022): Du choix d'un métier à la construction de sa vie. L'accompagnement à l'ère des incertitudes. Lyon: Chronique sociale.

### Bildungsbericht 2023: Zunehmende Bedeutung der Weiterbildung

Am 7. März 2023 ist die vierte Ausgabe des Bildungsberichts Schweiz erschienen. Der von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF herausgegebene Bericht vermittelt Informationen zum gesamten Bildungswesen der Schweiz. Er ist nach Bildungsstufen aufgebaut und orientiert sich entlang der Kriterien Effizienz, Effektivität und Chancengerechtigkeit (Equity).

Neben der obligatorischen Schule, der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe ist auch der Weiterbildung ein Kapitel gewidmet. Darin wird deutlich, dass der Weiterbildung angesichts des technologischen und gesellschaftlichen Wandels eine zunehmende Rolle zukommt. Ein grosser Teil der Weiterbildungsaktivität in der Schweiz ist denn auch beruflich motiviert (87 %), was u.a. mit der hohen Dynamik des Schweizer Arbeitsmarktes erklärt wird.

Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern weist die Schweiz eine sehr hohe Wei-

terbildungsquote auf. Dies lässt sich mit der starken Wirtschaftsleistung der Schweiz in Zusammenhang bringen. Gleichzeitig ist die Weiterbildungsteilnahme von Geringqualifizierten besonders tief. Das bedeutet, dass Personen ohne nachobligatorischen Abschluss bisher nur begrenzt von der insgesamt sehr hohen Weiterbildungsaktivität profitieren können.

Der Bildungsbericht Schweiz wird seit 2010 alle vier Jahre von der SKBF erstellt. Aufgrund der zusätzlichen Zeit bis zur Erscheinung konnte die SKBF in dieser Ausgabe kurzfristige Auswirkungen der Pandemie in die Analysen miteinbeziehen. Daten von 2020 wurden mit jenen aus dem Vorjahr und dem nachfolgenden Jahr verglichen und ermöglichten somit Aussagen über die tatsächlichen Auswirkungen der Pandemie.

Weitere Informationen: <https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/>

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



## Die Gesellschaft der Singularitäten

Mit dem Anspruch, eine Theorie der Moderne zu entwerfen, analysiert Andreas Reckwitz einen gesellschaftlichen Prozess, den er als Singularisierung bezeichnet. Dieser Prozess setzt sich, so die These, zu Beginn des 21. Jahrhunderts in Ökonomie, Arbeitswelt, digitaler Technologie, Lebensstilen und Politik durch. Die alte, in der Moderne dominante Logik des Allgemeinen verliert in dem Mass an Terrain, als sich eine neue Logik des Besonderen etabliert. Dabei gerät das Allgemeine und Standardisierte zunehmend unter Konformitätsverdacht. Gefragt ist nicht mehr der Durchschnittsmensch mit seinem Durchschnittsleben, sondern das authentische Subjekt, das originelle Interessen und eine kuratierte Biografie vorzuweisen hat.

Diese Bedeutungsverschiebung hin zum Singulären, Besonderen, Einzigartigen betrifft nicht nur das Individuum und dessen Lebensstile, sondern auch Güter, Städte, Communities und vieles mehr: Spätmoderne Gesellschaften feiern, so Reckwitz, überall das Singuläre, Unverwechselbare – bis hin zur «Explosion des Besonderen». Diese Entwicklung entfaltet eine widersprüchliche Dynamik, denn die spätmoderne Gesellschaft der Singularitäten produziert ihre ganz eigenen Ungereimtheiten und Ungleichheiten. Sie stellt die gesellschaftliche Relation zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen radikal auf den Kopf, erschüttert Grundstrukturen und Gewissheiten und führt so zu mannigfaltigen Krisen. Von der Idee einer rationalen Ordnung, einer egalitären Gesellschaft oder einer balancierten Persönlichkeitsstruktur müsste man sich gemäss dieser Analyse verabschieden, denn solche Ideen sind, so Reckwitz, «pure Nostalgie».

Andreas Reckwitz (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp

## Von der Berufswahl zur Lebensgestaltung. Laufbahnberatung im Zeitalter der Ungewissheit

Nach seinem Buch «La carrière professionnelle 4.0», das sich mit den wichtigsten Trends und Entwicklungen in der Arbeits- und Ausbildungswelt befasst, widmet sich Grégoire Evéquo nun den Auswirkungen dieser Veränderungen auf die betroffenen Personen. Angesichts des Verlusts der gewohnten Bezugspunkte, auf die sich die Menschen bei der Planung ihrer Zukunft stützten, und der daraus resultierenden Unsicherheiten stellt sich der Autor die Frage, wie Laufbahnberaterinnen und -berater Jugendliche und Erwachsene bei der Gestaltung ihrer Zukunft unterstützen können.

Für ein besseres Verständnis der Sorgen und Unsicherheiten angesichts der aktuellen Veränderungen – insbesondere in Bezug auf die technologischen Entwicklungen – skizziert der Autor zunächst in groben Zügen die Entwicklung verschiedener Modelle und Denkweisen. Danach beschreibt er, was aus seiner Sicht die neuen Normen, Trends, Werte und Bestrebungen in Bezug auf Ausbildung und Beschäftigung sind. Schliesslich werden anhand von sechs Lebenskompetenzen verschiedene Lösungsansätze aufgezeigt, damit sich Privatpersonen sowie Personen, die andere beraten und begleiten, in den Unwägbarkeiten der heutigen Welt zurechtfinden und vorankommen können.

Grégoire Evéquo (2022): Du choix d'un métier à la construction de sa vie. L'accompagnement à l'ère des incertitudes. Lyon: Chronique sociale.

## EP 2023-2: Kooperationen in der Weiterbildung

Kooperationen spielen im Weiterbildungsbereich eine wichtige Rolle. Sie lassen sich als Formen der Zusammenarbeit zwischen unabhängigen Partnern verstehen, die gemeinsame Ziele verfolgen. In stark markt-orientierten Weiterbildungssystemen wie jenem der Schweiz ist das Verhältnis zwischen den Anbietern von Konkurrenz geprägt. Trotzdem wird in vielfältigen Formen zusammengearbeitet. Dazu gehören direkte, angebotsbezogene Kooperationen zwischen Anbietern sowie Kooperationen von Anbietern mit Behörden, Unternehmen oder Verbänden. Nicht immer sind Kooperationen bilateral angelegt. In der

Weiterbildung spielen auch Netzwerke unterschiedlichster Art eine zentrale Rolle.

Die EP gibt Einblick in verschiedene Formen von Kooperationen aus wissenschaftlicher und praxisorientierter Perspektive. Gefragt wird unter anderem nach den Strategien und Gelingensbedingungen von Kooperationen. Und es wird kritisch reflektiert, inwiefern der erwartete dem tatsächlichen Nutzen entspricht. Schliesslich zeigt die EP anhand konkreter Beispiele auf, wie Kooperationen in der Praxis gelebt werden. Diese Ausgabe erscheint Ende November 2023. Redaktionsschluss ist der 10. Juli 2023.

**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 Lecoul-tré (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** Karina Büchler

**Grafisches Konzept und Layout** Völlm + Walthert, 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: Urs Hammer, [urs.hammer@alice.ch](mailto:urs.hammer@alice.ch), Tel. +41 44 319 71 75

**Mediadaten** In beiden Sprachfassungen der EP können in der Printausgabe Inserate platziert und Beilagen versandt werden. Die Metadaten 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. Manuskripthinweise 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](https://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



In der Weiterbildung wird in vielen Bereichen eine zunehmende Tendenz zur Individualisierung festgestellt. Insbesondere hinsichtlich individueller Wahl- und Teilnahmemöglichkeiten sind viele Versprechen damit verbunden. Insgesamt erhofft man sich, die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Teilnehmenden besser zu berücksichtigen. Allerdings ist meist nicht klar, was genau unter Individualisierung zu verstehen ist. Oft wird sie mit Begriffen wie Personalisierung und Flexibilisierung gleichgesetzt. Diese EP will zu einer differenzierten Sicht anregen. Sie verweist auf die Potenziale, Konzepte und Risiken der Individualisierung in der Weiterbildung. Zudem unterzieht sie die aktuellen Entwicklungen in der Praxis einer kritischen Betrachtung.