

N°1 2022



Education Permanente

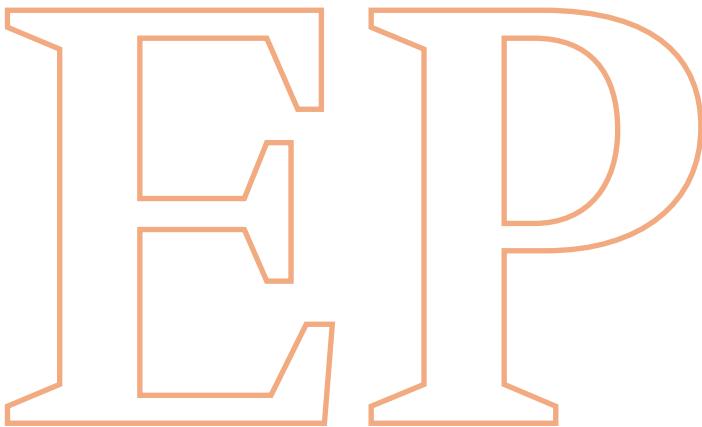
Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung

**Bedürfnisse und Bedarfe
in der Weiterbildung**



> www.ep-web.ch

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



Nº1 2022

**Bedürfnisse und Bedarfe
in der Weiterbildung**

**Gesellschaftlicher
Bildungsbedarf und
subjektive Bildungs-
bedürfnisse: Perspektiv-
verschränkungen**

**Weiterbildung in der
Krise: Chancen einer
bedarfsorientierten
Angebotsentwicklung**

**Bildungsbedarfe und
-bedürfnisse im Erwach-
senenalter. Eine bildungs-
theoretische Perspektive.**

**Weiterbildungsbedarfe aus
betrieblicher Perspektive
– pragmatischer Umgang
mit einem komplexen
Gegenstand**

**Learning Analytics und
Erwachsenenbildung:
Lebenslanges Lernen im
Horizont zunehmender
Datafizierung**

PRAXIS

CHRIS PARSON

Die Bedürfnisse von Erwachsenen in der Grundbildung kennen: zwischen Marketing und Dialog

→ 64

RONALD SCHENKEL

Kollaboratives Lernen und kollaboratives Arbeiten – zwei Seiten derselben Medaille

→ 75

EMMERICH STOFFEL

Learning Analytics als Querschnittsdisziplin in der Praxis

→ 80

CARTE BLANCHE

THERES ROTH-HUNKELER

Wie wir sprechen oder das Storytelling des Lebens

→ 89

AKTUELLES AUS DEM SVEB → 95

KURZMELDUNGEN → 98

BÜCHER → 102

VORSCHAU / IMPRESSUM → 104

Veränderte Bedürfnisse?

Lernbedürfnisse und -bedarfe zu erschliessen, ist eine zentrale und anspruchsvolle Anforderung an diejenigen, die Programme und Angebote in der Weiterbildung planen und konzipieren. Die Bedürfniserschliessung kann als Einstieg in Prozesse der Programm- und Angebotsplanung gelten. Die Pandemie hat diese Anforderung noch einmal besonders in das Blickfeld treten lassen: Haben sich die Lernbedürfnisse unter dem Einfluss der Pandemie verändert, was zum Beispiel Lernthemen oder Lernsettings anbelangt? Von Seiten der Forschung gibt es bislang kaum Resultate zu den Lernenden und ihren möglicherweise veränderten Bedürfnissen in der Folge der Pandemie. Weiterbildungsinstitutionen beobachten hingegen nicht erst seit der Pandemie Veränderungen bei der Nachfrage und versuchen, mit angepassten oder neuen Angeboten darauf zu reagieren. Dabei wird oftmals die Überzeugung geäussert, die veränderte Nachfrage sei Ausdruck veränderter Lernbedürfnisse und der Lernpraxis ihrer Adressatinnen und Adressaten. Weiter wird vermutet, dass sich der Weiterbildungsbedarf von Betrieben oder ganzen Branchen wandle. Dabei werden

die Begriffe Lernbedürfnis, Lern- oder Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsnachfrage häufig als gleichbedeutend betrachtet und wenig differenziert verwendet. Wenn bei der Angebotsplanung auf veränderte Lernbedürfnisse verwiesen wird, ist es indes hilfreich, über genauere Vorstellungen darüber zu verfügen, wie Lernbedürfnisse und Weiterbildungsbedarf sowie Weiterbildungsinteressen entstehen und wo tatsächlich Veränderungen im Gange sind. Die vorliegende Ausgabe der EP hat sich zum Ziel gesetzt, die Begriffe «Lernbedürfnis, Lern- und Weiterbildungsbedarf» sowie «Nachfrage nach Weiterbildung» aus wissenschaftlicher und praxisorientierter Perspektive zu thematisieren und die dahinterstehenden Konzepte zu hinterfragen. Im einleitenden Beitrag arbeitet Christine Zeuner die Differenzierung zwischen gesellschaftlichem Bedarf und subjektiven Bildungsbedürfnissen heraus. Wiltrud Gieseke geht den Wechselwirkungen von Bedürfnissen und Bedarfen nach und fokussiert dabei auf die Angebotsplanung. Die Chancen und Grenzen der Bedarfsorientierung in der Angebotsplanung unterzieht Walter Schöni einer kritischen Analyse. Bei Christian Müller steht der Weiterbildungsbedarf von Klein- und Kleinstunternehmen im Zentrum. Chris Parson untersucht Diskurse und Strategien im Umgang mit Lernbedarfen und -bedürfnissen im Bereich Grundkompetenzen. Im Beitrag von Falk Scheidig wird mit Learning Analytics ein Thema behandelt, das in der Weiterbildungspraxis noch

kaum angekommen ist. Wie solche Datenanalysen im betrieblichen Kontext genutzt werden können, zeigt ein Beitrag von Emmerich Stoffel anhand der Erfahrungen bei Swisscom. Ronald Schenkel zeigt in seiner Recherche, wie Weiterbildungsanbieter mit kollaborativen Settings auf veränderte Arbeits- und Lernbedürfnisse der Arbeitswelt reagieren. Abgerundet wird diese EP durch die Carte blanche von Theres Roth-Hunkeler, die über die Sprache, das Sprechen und das Alleinsein nachdenkt.

Die Redaktion wünscht Ihnen eine anregende Lektüre und hofft, dass Sie in diesem Heft die eine oder andere Einsicht und Anregungen für Ihre eigene Praxis finden.

IRENA SGIER, ERIK HABERZETH, RONALD SCHENKEL

Dossier

Bildungsbedürfnisse beruhen auf individuellen, subjektiven Interessen und Orientierungen. Diese stimmen nur teilweise mit dem Bildungsbedarf überein, den gesellschaftliche, wirtschaftliche oder politische Instanzen aus ihren unterschiedlichen Zielsetzungen heraus definieren. Entsprechend komplex gestalten sich die Anforderungen an die Angebotsplanung. Weiterbildungsanbieter müssen Wege finden, um mit den unterschiedlichen Ansprüchen und ihrer oft widersprüchlichen Verschränkung umzugehen.

Gesellschaftlicher Bildungsbedarf und subjek- tive Bildungsbedürfnisse: Perspektivverschränkungen

CHRISTINE ZEUNER

Ziel des Artikels ist es, die Differenzierung zwischen dem gesellschaftlichen Bildungsbedarf und subjektiven Bildungsbedürfnissen herauszuarbeiten. Gesellschaftlicher Bildungsbedarf wird abstrakt von der Makroebene gesellschaftlicher Subsysteme wie dem sozialen, dem politischen und dem ökonomischen System formuliert. Individuen artikulieren über die gesellschaftlich definierten Bildungsbedarfe hinaus subjektive Bildungsbedürfnisse, die sich auf alle Lebensbereiche beziehen können. Die Differenzierung zwischen Bildungsbedarf und individuellem Bildungsbedürfnis ermöglicht es zum einen, die jeweiligen Zielsetzungen und Interessen zu bestimmen, aber auch konträre Entwicklungen herauszuarbeiten. Zum anderen zeigt die hier beabsichtigte Perspektivverschränkung, dass Bedarf und Bedürfnis bezogen auf die Gesellschaft und die Individuen in prozessbezogenen Wechselwirkungen stehen und sich gegenseitig beeinflussen können.

Ziel des Beitrags ist es zum einen, diese unterschiedlichen gesellschaftlichen und individuellen Perspektiven an ausgewählten Beispielen darzustellen und zu zeigen, auf welche Weise Bildungsbedarfe auf gesellschaftlicher Ebene definiert werden und welche Gewichtung ihnen beigemessen wird. Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Wirkungen der Mehrfachteilnahme an Bildungsfreistellungs-bzw. Bildungsurlaubsveranstaltungen nach entsprechenden gesetzlichen Regelungen in der Bundesrepublik Deutschland verdeutlichen die Reichweite subjektiver Bildungsbedürfnisse. Zum anderen gibt der Beitrag im abschliessenden Kapitel einige Hinweise dazu, welche Bedeutung der Zusammenhang und die Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlich formuliertem Bildungsbedarf und subjektiven Bildungsbedürfnissen in Bezug auf das Lernhandeln Erwachsener haben können.



Die Begriffe Bildungsbedarf und Bildungsbedürfnis verweisen auf unterschiedliche Perspektiven: Während der Bildungsbedarf aus einer Außenperspektive festgelegt und erhoben wird, bezieht sich der Begriff Bildungsbedürfnis auf die Artikulation von Bildungs- und Qualifizierungszielen einzelner Personen, den Bildungssubjekten. Bildungsbedarf kann auf der Makroebene durch die Politik definiert werden, vor allem im Hinblick auf zukünftige politische und wirtschaftliche Entwicklungen, die mit veränderten Bildungs- und Qualifizierungserwartungen bzw. -erfordernissen der Bevölkerung einhergehen können. Dies bedeutet, dass sich nicht nur die Menschen individuell und lebenslang auf neue Anforderungen und Qualifizierungsanforderung einstellen sollen, sondern auch die Akteure der Mesoebene, die mit Bildungs- und Qualifizierungsaufgaben betraut sind. Es geht also einerseits um Betriebe, Dienstleister, Behörden usw., andererseits um Bildungsorganisationen und -einrichtungen, die auf den auf der Makroebene definierten zukünftigen Bildungsbedarf reagieren und diesen bedienen müssen. Parallel dazu antizipieren die Organisationen auch selbständig mögliche Veränderungen in ihren Bereichen.

Bildungsbedürfnisse der Individuen beruhen dagegen auf subjektiven Zielsetzungen, Interessen und Orientierungen, die sich im Lebenslauf ereignen. Diese können mit den gesellschaftlichen Erwartungen konform gehen. Die Individuen können aber auch weitergehende, subjektiv begründete Bildungsaspirationen verfolgen, die sich in expansiven oder transformativen Lernprozessen manifestieren.

Gesellschaftlicher Bildungsbedarf: Akteure und Interessen

Im Folgenden wird diskutiert, auf welche Weise welche Akteure der Makroebene mit welchen Interessen gesellschaftlichen Bildungsbedarf definieren. Es geht hier also nicht um Fragestellungen zur Erhebung des Weiterbildungs-

bedarfs in Bezug auf Qualifikationsanforderungen und -entwicklungen; diese Perspektive bezöge sich auf konkretes professionelles Handeln auf der Mesoebene (Faulstich u. Zeuner 2010, S. 41f). In vielen Staaten der westlichen Welt erzeugt die Definition des langfristigen gesellschaftlichen Bildungsbedarfs, die zumeist über die (bildungs-)politische Makroebene erfolgt, ein gewisses Spannungsverhältnis. Denn die Funktionen von Bildung und Qualifizierung können sich erheblich unterscheiden, je nachdem, ob anthropologische, gesellschaftspolitische oder ökonomische Zielsetzungen bezogen auf die Bildung der Bevölkerung in den Vordergrund gestellt werden.

Dimensionen des gesellschaftlichen Bildungsbedarfs

In der Erwachsenenbildung sind, je nach Akteuren und Interessen, alle Zielsetzungen zu finden. Von einem anthropologischen Standpunkt aus wird die Erwachsenenbildung mit dem den Menschen inhärenten Bedürfnis nach Lernen und Bildung begründet, also der Schwerpunkt auf die allgemeine Bildung gelegt. Aus ökonomischer Sicht werden die wirtschaftliche Entwicklung und der Erhalt der internationalen Wettbewerbsfähigkeit als Hauptargumente für die Stärkung der beruflichen (Weiter-)Bildung herangezogen. Die gesellschaftlich-politische Zielsetzung demokratischer Staaten ist der Erhalt und die Weiterentwicklung der Demokratie als Staats- oder Lebensform, was generationenübergreifend die Vermittlung politischer Bildungsinhalte erfordert (Zeuner 2009).

Im Mittelpunkt von öffentlichen Diskursen über Bildung und gesellschaftliche Bildungsbedarfe stehen in den modernen Wissensgesellschaften zumeist Aspekte der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Sie werden bezogen auf konkrete ökonomische Transformationsprozesse, die zu strukturellen Veränderungen des Arbeitsmarktes und der Arbeitsorganisation führen können. Diese werden häufig ausgelöst durch technologische Entwicklungen (z.B. Digitalisierung), die die betrieblichen Arbeitsprozesse und -abläufe direkt und indirekt beeinflussen können (Umbach u.a 2020).

Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen

Die Antizipation von Veränderungen kann Gegenstand von Weiterbildungsstrategien werden, die sich in der Definition zukünftiger Bildungsbedarfe spiegeln. In diesen Kontext sind die seit Ende der 1970er Jahre existierenden Vorschläge zur Aneignung von Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen einzurordnen, die im Rahmen der Diskussionen um lebenslanges Lernen geführt wurden. – Auch dort wurden unterschiedliche Ansätze verfolgt: Solche, die einen umfassenden Bildungsbegriff vertraten und andere, die unter lebenslangem Lernen v.a. die ständige Anpassung von Qualifikatio-

nen an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes verstanden (Schreiber-Barsch und Zeuner 2018).

Es würde zu weit führen, die Entwicklungen und Diskurse zu den berufsbezogenen Kompetenzen im Zusammenhang mit diesem Beitrag genauer auszuführen (vgl. Zeuner 2009). Allerdings sei darauf hingewiesen, dass sich auch die Europäische Union seit der Veröffentlichung des *Memorandum über lebenslanges Lernen* (2001) kontinuierlich mit Fragen der Kompetenzaneignung in verschiedenen Feldern auseinandergesetzt hat (Schreiber-Barsch und Zeuner 2018). Die Europäische Union legt dabei den Schwerpunkt auf beruflich verwertbare Kompetenzen, die in der Regel mit dem Bedarf eines sich ständig verändernden internationalen Arbeitsmarktes begründet werden sowie mit dem Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit der Staaten.

Zugleich sind in den Dokumenten Hinweise zu finden zur Entwicklung von Kompetenzen, die auf die politische Gestaltung von Gesellschaften zielen. Anlass hierfür waren zunächst die demokratischen Transformationsprozesse der osteuropäischen Staaten in den 1990er Jahren. Später wurde im Hinblick auf die gesamteuropäischen Integrationsprozesse immer wieder auf die Relevanz von «Bürgerkompetenzen» hingewiesen. In der bisher letzten Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu «Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen» heisst es dazu:

«Bürgerkompetenz [ist] die Fähigkeit, als verantwortungsvoller Bürger zu handeln und uneingeschränkt am gesellschaftlichen und sozialen Leben teilzunehmen, und zwar auf der Grundlage der Kenntnis gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, rechtlicher und politischer Konzepte und Strukturen sowie einem Verständnis von globalen Entwicklungen und Nachhaltigkeit.» (Rat der Europäischen Union 2018, S. 10)

Oskar Negt: Gesellschaftliche Kompetenzen

Eine ähnliche Zielsetzung formulierte der deutsche Sozialphilosoph Oskar Negt (*1934) schon Mitte der 1980er Jahre, als er sein Konzept zu den «Gesellschaftlichen Kompetenzen» vorstellte, mit dem Ziel einer Bildungsreform, die auf einem neuen Bildungsbegriff beruhen sollte (Negt 1993). Die gesellschaftlichen Kompetenzen präsentierte Negt als eine Aktualisierung seines Konzepts zur kritischen Arbeiterbildung, das 1968 unter dem Titel «Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen» erstmals veröffentlicht wurde (Negt 1975). Die Schrift entstand vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in Diskussionen mit Gewerkschaftern und Erwachsenenbildnern (Brock 2014). Negt wollte einen Bildungsbegriff für die Arbeiterbildung entwickeln, der sich von der «humanistischen Bildungsideologie» abgrenzt, und definiert «Bildung als einen kollektiven Lernprozess [...], der die soziologische und politische Phantasie erhöht und den

einzelnen befähigt, selbstständig zu lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und neue Informationen im Kontext emanzipativer Prozesse in Handeln umzusetzen» (Negt 1974/1976, 363).

Ausgangspunkt seiner Überlegungen in den 1980er Jahren waren die politischen, aber auch die ökonomischen und technologischen Transformationsprozesse, die von den Menschen teilweise als bedrohlich und damit als krisenhaft erlebt wurden und die zu einem «Orientierungsnotstand» führten (Negt 2016, S. 10). Bildung versteht er als ein Mittel gegen Unsicherheit und Orientierungslosigkeit. Ursache für diese Entwicklungen sieht Negt u.a. in einer fortschreitenden «kulturellen Erosionskrise», die «sich dadurch auszeichnet, dass alte Werte, Haltungen, Normen nicht mehr unbesehen gelten, neue noch nicht da sind, aber intensiv gesucht werden» (Negt 2016a, 11.).

Negt definierte in den sechs Kompetenzen (Identitätskompetenz, historische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, technologische Kompetenz, ökonomische Kompetenz, ökologische Kompetenz) wesentliche gesellschaftliche Handlungsbereiche, die aus seiner Sicht die Grundlage für eine kritische politische Bildung darstellen und den Menschen Orientierung bieten können (Negt 2010). Die Auseinandersetzung mit den Kompetenzen soll Lernende dabei unterstützen, Grundlagen, Perspektiven und mögliche Konsequenzen der gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen zu erkennen, zu verstehen, zu reflektieren und gemeinsame Alternativen zu erdenken. Es geht also nicht nur um individuelle Reaktionen auf Veränderungen, z.B. im Sinne beruflicher Anpassung, sondern um die kollektive Antizipation von Ideen und Konzepten zur Gestaltung einer humanen, demokratischen Gesellschaft und damit um politisches Handeln in demokratischen Gesellschaften (Zeuner 2014).

Ziel der gesellschaftlichen Kompetenzen nach Negt ist es einerseits, Orientierungswissen zu den einzelnen Kompetenzen zu vermitteln, und andererseits, ihre inhaltlichen Zusammenhänge und Wechselwirkungen aufzuzeigen. Die Lernenden eignen sich Fähigkeiten und Einsichten an, durch die sie ihre Kritik- und Urteilsfähigkeit erweitern. Gleichzeitig sollen sie lernen, mit gesellschaftlichen Widersprüchen umzugehen:

«Ist aber ‹Zusammenhang› eigentümlicher Zweck des Lernens, dann ist dialektisches Denken, d.h. die lebendige Bewegung in Widersprüchen, die sich weder aufheben noch umgehen lassen, von äusserster Aktualität.» (Negt 1993, 661; Hervorhebung im Original).

Als mündige Personen können sie im weitesten Sinne persönliche und gesellschaftliche Gestaltungskraft entwickeln und werden so durch politische Urteilskraft zu einem «politischen Subjekt» (Negt 2010, 32). Denn, so Negt:

«Ich konstruiere hier nicht die Utopie eines politischen Menschen, sondern versuche, die Bauelemente der politischen Identitätsbildung zu bestimmen. Der Gebrochenheit der politischen Sphäre, in der Menschen handeln, bin ich mir sehr wohl bewusst.» (Ebd.; Hervorhebung im Original).

Die hier skizzierten Zielsetzungen des Konzepts der gesellschaftlichen Kompetenzen entwickelte Negt, bevor die Debatten um Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen die europäische Bildungspolitik erreichten. Er sah sie immer als einen Gegenentwurf zu funktional und instrumentell gedachten Konzepten, die im Wesentlichen auf eine Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und damit der Anpassung der Bevölkerung an ökonomische Bedarfe der Wirtschaft zielen. Negt definiert dagegen einen gesellschaftlichen Bildungsbedarf bezogen auf die Unterstützung und Weiterentwicklung demokratischer Gesellschaften. Voraussetzung hierfür ist eine generationenübergreifende und regelmässige politische Bildung der Bevölkerung:

«Nur die Demokratie bedarf der emanzipatorischen Bildung, weil nur sie gelernt werden muss. Tagtäglich, bis ins hohe Alter. Eine Demokratie ohne Demokratinnen und Demokraten gibt es nicht; emanzipatorische Bildung richtet sich auf die Erziehung von Menschen, die gesellschaftliche Angelegenheiten als ihre eigenen betrachten.» (Negt 2013, 37)

Die Rolle der politischen Bildung ist es dabei, Übersetzungs- und Vermittlungsarbeit zu leisten, um zu verhindern, dass die Bevölkerung von Experten- und Spezialistenwissen abgekoppelt wird und keine Chance erhält, Urteilsfähigkeit zu entwickeln. Denn, so fürchtet Negt, auf diese Weise würden Lernprozesse verhindert und «am Ende der Entmündigung der Wissensfähigen eine politische Analphabetisierung der Bürger gefördert» (Negt 2016 a, 16; Hervorhebung im Original).

Bildungsbedürfnisse: Subjektive Begründungen und Aspirationen

Subjektive Bildungsbedürfnisse der Menschen werden ähnlich wie der zuvor beschriebene gesellschaftliche Bildungsbedarf begründet. Geht man von einer anthropologischen Perspektive aus, so liegt es in der Natur des Menschen, lernen zu wollen und sich Kenntnisse anzueignen, um die Persönlichkeit in die verschiedensten Richtungen weiterzuentwickeln. Die Bandbreite der Lernprozesse und Lerninhalte ist unbegrenzt und wird v.a. mit individuellen Interessen begründet. Darüber hinaus spielen gesellschaftliche, politische oder ökonomische Motive eine Rolle für die Definition subjektiver Bildungsbedürfnisse, was auf die oben erwähnte Wechselwirkung zwischen subjektiven Interessen und von der Gesellschaft formulierten Bildungsbedarfen hinweist.

Wirkungsaspirationen als Ausgangspunkt subjektiver Bildungsbedürfnisse

Im Folgenden werden Dimensionen subjektiver Wirkungsaspirationen, die für die Definition von Bildungsbedürfnissen ausschlaggebend sind, an einigen Beispielen verdeutlicht. Wirkungsaspirationen werden verstanden

als subjektive Ziele, die mithilfe von Bildungsprozessen umgesetzt bzw. erreicht werden können. Die Wirkungsaspirationen können unterschiedliche Reichweiten haben. Sie können sich beziehen auf das Erlernen konkreter Inhalte, um eine Handlung in Zukunft besser ausführen zu können: Das Erlernen einer Fremdsprache dient der Verständigung; das Erlernen und die Ausübung einer Sportart nützt der Gesundheit; kulturelle oder künstlerische Lernprozesse unterstützen die Selbstverwirklichung. Die Wirkungsaspirationen können aber auch eher vage Vorstellungen beinhalten, etwa das eigene Bildungsniveau zu heben oder (gefühlte) Wissensdefizite auszugleichen. Weiter gesteckte Wirkungsaspirationen beziehen sich beispielsweise auf den sozialen Aufstieg, eine berufliche Neuorientierung oder eine gesellschaftliche Neuverortung. Aus den wie auch immer formulierten subjektiven Wirkungsaspirationen können die Individuen dann konkrete Bildungsbedürfnisse ableiten, die sich in Lernprozessen manifestieren, die formaler, nonformaler und informeller Natur sein können, je nachdem, welche Lernform oder welches Format als zielführend eingeschätzt wird.

Bildungsurlaub bzw. Bildungsfreistellung: Einblicke in eine Studie

Um das Verhältnis zwischen übergeordneten Wirkungsaspirationen und den daraus abgeleiteten Bildungsbedürfnissen zu illustrieren, wird im Fol-

1 Das Projekt mit dem Titel «Bildungsfreistellung: Hintergründe, Entwicklungen und Perspektiven. Strukturelle und biographische Aspekte zum Lernen im Lebenslauf» wurde vom Hamburger Institut für Berufsbildung (HIBB) und dem Ministerium Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (heute: Ministerium für Arbeit, Soziales, Digitalisierung und Transformation) des Landes Rheinland-Pfalz vom 1. Juni 2017 bis 31. Dezember 2019 gefördert.

2 www.bild-ungsurlaub.de/infos_informations-und-gesetze-nach-bundesländern_18.html (Abruf: 31. Januar 2022)

genden Einblick in die Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Mehrfachteilnahme (dreimal und häufiger) von Erwachsenen (Alter zwischen 21 und 64) an Bildungsurlaubs- bzw. Bildungsfreistellungsveranstaltungen gegeben (Zeuner und Pabst 2022).¹

Solche Veranstaltungen werden über anerkannte Träger in 14 von 16 Bundesländern in Deutschland angeboten, in denen Bildungsurlaubs-, Bildungsfreistellungs- bzw. Bildungszeitgesetze existieren.² Die Gesetze geben sozialversicherungspflichtig Beschäftigten das Recht, sich fünf Tage pro Jahr für Bildungsveranstaltungen freistellen zu lassen, unter Fortzahlung von Lohn oder Gehalt. Je nach Landesgesetz können Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer an Veranstaltungen zur berufsbezogenen Weiterbildung und zur politischen Bildung teilnehmen. Einige Gesetze erlauben darüber hinaus die Teilnahme an Veranstaltungen zur allgemeinen Erwachsenenbildung, zur kulturellen Bildung, zur Gesundheitsbildung oder zur Fortbildung im Ehrenamt. Die Gesetze garantieren ein individuelles Recht auf Weiterbildung. Interessierte beantragen die Freistellung bei ihrem Arbeitgeber, dieser darf weder Einfluss auf die

Auswahl der Seminare nehmen, noch kann er die Teilnahme dauerhaft verweigern.

Die Gesetze, die teilweise bereits Mitte der 1970er Jahre in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland etabliert wurden, orientierten sich an bildungspolitisch formulierten übergeordneten gesellschaftlichen Bildungsbedarfen: Über sie sollten zum einen bildungsferne Zielgruppen erreicht und die Teilnehmenden im Sinne einer Impulswirkung zu lebenslangen Lernprozessen angeregt werden. Zum anderen wurde bereits in den 1970er Jahren mit dem gesellschaftlichen Bedarf einer politisch gebildeten Bevölkerung argumentiert sowie mit der Anpassung der beruflichen Qualifikationen der Menschen an die ökonomischen Transformationsprozesse.

Auch wenn die Teilnahme an Bildungsfreistellungsveranstaltungen nicht den Erwartungen des Gesetzgebers entspricht (im Durchschnitt nehmen ein bis zwei Prozent der Berechtigten daran teil), ist trotzdem zu fragen, inwiefern die Teilnahme an Veranstaltungen im Rahmen der Bildungsfreistellungsgesetze die intendierten Wirkungen und Effekte zeitigt. Diese Frage stand im Mittelpunkt des Projekts, auf das im Folgenden Bezug genommen wird. Im Rahmen des qualitativen Projekts wurden 27 narrativ-explorative Interviews mit Mehrfachteilnehmenden geführt, die transkribiert und entsprechend den Regeln der Grounded Theory ausgewertet wurden (Zeuner und Pabst, 2020; 2022).

Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung als subjektiv geschätztes Bildungsformat

Die Aussagen der Mehrfachteilnehmenden enthalten eine zeitliche Dimension, nach der unterschieden werden kann zwischen *Wirkungsaspirationen* und *Wirkungsrealisierungen*. Befragte verbanden mit der Veranstaltungsteilnahme verschiedene Wirkungsaspirationen und erwarteten vielfältige *individuelle Entwicklungsmöglichkeiten* durch die Aneignung neuer Inhalte. Die Teilnahme sollte zur Entfaltung neuer Lerninteressen, zu subjektiven Lernerfahrungen und Lernergebnissen beitragen und wurde als eine Investition in die Zukunft angesehen. Über die *kognitive Dimension* des Lernens sollte die Aneignung neuen Wissens zu einem subjektiv erweiterten Urteilsvermögen, zu Kritik- und Reflexionsfähigkeit führen. Bezogen auf das Privatleben, das gesellschaftliche und politische Engagement oder das berufliche Handeln wurde eine Erweiterung bzw. Veränderung der *subjektiven Handlungsmöglichkeiten und -perspektiven* antizipiert. Besonders die berufsbezogene Bildungsfreistellung sollte *biographische Wandlungsprozesse* unterstützen, ebenso wie den Übergang zwischen Erwerbsarbeit und Verrentung vorbereiten.

Die Befragten wollten die unterschiedlichen Aspirationen durch Bildungsprozesse verwirklichen und konstatierten im Rückblick, dass sie teil-

weise zunächst sehr allgemeine, relativ unspezifische Bildungsinteressen verfolgten, die sie als Suchbewegungen bezeichneten. Teilweise konnten sie aber auch konkrete, subjektiv begründete Bildungsbedürfnisse formulieren.

Interessant ist, dass bereits die Lern- und Bildungsprozesse an sich, unabhängig von den zu lernenden Inhalten, mit Erwartungen verknüpft wurden. So wurde hervorgehoben, dass sich Lernen im Rahmen der Bildungsfreistellung von schulischem und beruflichem Lernen unterscheiden sollte: «*Ein Stück Freiheit, ein Stück Ausbrechen, ein Stück mit sich selbst beschäftigen*» [Gr 02_270], verbunden mit der Möglichkeit, «*dass man auch mal eine Auszeit oder Abwechslung hat, sich mit anderen Themen zu beschäftigen*» [Mikro 12_195].³

Die Bildungsbedürfnisse, die die Befragten für sich selbst identifizieren, beziehen sich inhaltlich auf politische Information und Orientierung oder spezifische thematische Interessen (Sprachen, Ökologie, Migration, politische Zusammenhänge) bis hin zu berufsbezogenen Themen. Mit der Teilnahme an Bildungsurwahl wird die Erwartung verbunden, den eigenen Horizont über den Arbeitskontext und das berufliche Wissen hinaus zu erweitern. Intendiert wird die intellektuelle Auseinandersetzung mit neuen Themen und den Ideen anderer Personen durch Interaktion und Begegnung.

«Es gibt ja viele Bereiche, die sozusagen eigentlich daneben liegen, wo man ja auch Interessen, Kapazitäten, Neugierde hat, die Arbeit nicht befriedigt, und das ist auch nicht die Aufgabe von Arbeit und das nochmal in einem anderen Bereich zu tun über den Bildungsurwahl, das finde ich ganz schön.» [Mikro 07_321-32]

Wissenszuwachs als Ziel wird sehr unterschiedlich beschrieben. Die Hinweise reichen von einer eher unbestimmten Neugierde darauf, Neues zu lernen, bis hin zu konkreten inhaltlichen Interessen. Ein Interviewpartner möchte einerseits seine englischen Sprachkenntnisse für sein berufsbegleitendes Studium verbessern, andererseits würde er in Zukunft gerne sein kulturelles Wissen erweitern: sowohl aus Interesse für seine persönliche Bildung als auch in der Annahme, von solchen Kenntnissen beruflich zu profitieren, da er im sozialen Bereich tätig ist.

«Kulturelle Bildung würde mich auch total interessieren. Zum Beispiel nochmal mich mit anderen Religionen auseinanderzusetzen beispielsweise, [...] Also auch politische Themen würden dann da reinfließen. Ja. (I: Ja.) Würde weniger berufsbezogen dann machen wollen, ehrlich gesagt. Sondern für meine persönliche Bildung dann eher den Bildungsurwahl benutzen.» [Mikro 15_464-468]

Einige der Befragten haben vorzugsweise, teilweise ausschließlich, an Bildungsreisen im Rahmen der Bildungsfreistellung teilgenommen. Mit den Reisen werden Begegnun-

³ Die Zitate stammen aus den transkribierten und durchnummerierten Interviews, die im Rahmen des Projekts geführt wurden. Die Ziffer (01-27) verweisen auf die Nummerierung der Einzelinterviews. «Mikro» steht für ein Zitat auf Mikroebene (= Mehrfachteilnehmende). «Gr» für die Gruppendiskussionen, von denen 2019 jeweils eine in Hamburg und Rheinland-Pfalz mit Mehrfachteilnehmen geführt wurden. Die sich an den Unterstrich anschliessenden Ziffern (z.B. _78-81) bezeichnen die Fundstelle in dem jeweiligen Interview.

gen mit «Anderen» (Teilnehmenden, Dozent:innen, Expert:innen, aber auch Kulturen) gesucht und mit besonderen Erwartungen der Horizonterweiterung verbunden: *«Sie lernen so viele verschiedene Charaktere kennen. Das ist wirklich auch eine Bereicherung. Das sind ja zu einem guten Teil Leute, die würden Sie sonst nicht kennenlernen.»* [Mikro 08_1116-1118]

Die berufliche Weiterbildung im Rahmen der Bildungsfreistellung wird häufig wahrgenommen, um Inhalte zu lernen, die in der betrieblichen Weiterbildung nicht angeboten werden oder zu der die Befragten keinen Zugang erhalten. Teilweise wird sie genutzt, um berufliche Perspektiven zu erweitern. Im Sinne einer möglichen beruflichen Neuorientierung wird die Teilnahme als Probehandeln verstanden, in dem neue Standpunkte entwickelt, aber auch unbekannte berufliche Felder entdeckt werden. So berichtete eine befragte Person:

«Also ich hatte tatsächlich zwischendurch auch die Überlegung, vielleicht einfach mich beruflich zu erweitern oder zu verändern und dafür ist der Bildungsurlaub einfach super, dass man da auch mal schauen kann, ist das überhaupt ein Thema für mich oder nicht.» [Mikro 12_176-180]

Die Auswertung der Interviews aus der Perspektive von Mehrfachteilnehmenden an Bildungsfreistellungsveranstaltungen zeigt, dass vorformulierte Wirkungsaspirationen in subjektive Bildungsbedürfnisse transferiert werden, die von abstrakten, eher vagen Vorstellungen möglicher Wirkungen bis hin zu sehr konkreten inhaltlichen Interessen reichen können. Teilweise spiegeln die Bildungsmotive die Zielsetzungen der Gesetzgeber, die Berechtigten zu lebenslangen Lernprozessen anzuregen, berufliche Flexibilität zu zeigen, sich politisch zu bilden und zu beteiligen.

Resümee

Ziel des Beitrags war es zu zeigen, auf welche Weise sich gesellschaftlich formulierte Bildungsbedarfe und subjektive Bildungsbedürfnisse im tatsächlichen Lernhandeln der Bevölkerung verschränken können. Zum einen weist die Darstellung zu den gesellschaftlichen Kompetenzen nach Oskar Negt darauf hin, dass gesellschaftlich formulierte Bildungsbedarfe je nach Zielsetzung und theoretischer Grundlage trotz gleicher Begriffe unterschiedliche Wirkungsaspirationen formulieren können: Während im ökonomisch bestimmten Diskurs der EU und auch der Weiterbildung um Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen seit Jahrzehnten der Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft und die Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitskräfte im Vordergrund stehen, verschiebt Negt die Bedeutung der Kompetenzen in die politische Sphäre. Er definiert in ihnen einen neuen Bildungsbegriff, der sich insbesondere auf die politische Bildung bezieht, um einen Kontrapunkt zu setzen zu dem «betriebswirtschaftlichen Imperialismus», der das

Bildungssystems überzieht (Negt 2010, 239). Er versteht Bildung als «Grundausstattungen der Persönlichkeit» (ebd.), womit Bildung «wesentlich auch Entwicklung von Eigensinn, von Wissens- und Urteilsvorräten [ist], die nicht immer gleich anwendungsfähig sind. Nur das macht Menschen widerstandsfähig gegen Manipulation und Verführung» (ebd., 240). Diese Perspektive bezeichnet seiner Meinung nach in einer Demokratie einen wesentlichen gesellschaftlichen Bildungsbedarf.

Die Verschränkung zwischen konkreten gesellschaftlichen Bildungsbedarfen und ihrer Übersetzung in subjektive Bildungsbedürfnisse wird deutlich am Beispiel des bildungspolitischen Instruments Bildungsfreistellung und seiner Nutzung durch die Berechtigten. Die Gesetzgeber verfolgen mit den Gesetzen das Ziel, bestimmte bildungspolitische Bedarfe umzusetzen, und sehen sie als Impulsgeber, um die Berechtigten anzuregen, subjektive Bildungsbedürfnisse in diesem Sinne zu entwickeln. Wechselwirkungen, die als Perspektivverschränkungen interpretiert werden, ereignen sich dort, wo die Teilnehmenden den Bildungsurwahl gemäss den Intentionen des Gesetzgebers, des sozialen Umfelds oder des Arbeitgebers in Anspruch nehmen und die dort genannten Erwartungen und Zielsetzungen in subjektive Bildungsbedürfnisse umformulieren. D.h., sie passen sich damit an von aussen gesetzte Anforderungen an und agieren systemkonform.

Zugleich zeigt sich, dass das Instrument Bildungsurwahl aufgrund der methodisch-didaktischen Konzeption v.a. im Bereich der politischen Bildungsveranstaltungen geeignet ist, auch bei lernungsgewohnten oder bildungsfernen Personen Lernprozesse anzuregen und in Gang zu setzen, die zur Formulierung neuer Bildungsbedürfnisse führen können. Sichtbar wird bei den befragten Mehrfachteilnehmenden ein Verstärkungs- und Bestärkungsmechanismus durch die wiederkehrenden und variierenden Lernerfahrungen in unterschiedlichen Veranstaltungen. D.h., die Möglichkeit, an Bildungsurwahl teilzunehmen, erweitert individuelle Perspektiven und eröffnet u.U. nichtintendierte Wirkungsmöglichkeiten und Effekte bezogen auf die biographische Entwicklung. – Womit auch neue Bildungsbedürfnisse geweckt werden.

PROF. DR. CHRISTINE ZEUNER ist Inhaberin der Professur für Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Kontakt: zeuner@hsu-hh.de

Literatur

- Brock, Adolf (2014):** «Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen» in der Arbeiterbildung: Genese der Konzeption. In: Dietrich Burggraf, Harald Kolbe, Christine Zeuner (Hrsg.). 50 Jahre «Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen». Hustedter Beiträge zur politischen Bildung, Bd. 1. Norderstedt: Book on Demand, S. 20–35.
- Faulstich, Peter und Zeuner, Christine (2010):** Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Negt, Oskar (2016):** Überlebensglück. Eine autobiografische Spurensuche. Göttingen: Steidl Verlag.
- Negt, Oskar (2016a):** Versuch einer Ortsbestimmung der politischen Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter und Lange, Dieter (Hrsg.), Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag, S. 10–20.
- Negt, Oskar (2013):** Emanzipation ist der Ausgangspunkt von allem: Zu einem Schlüsselbegriff politischer Bildung. In: Klaus-Peter Hufer, Theo W. Länge, Barbara Menke, Bernd Overwein und Laura Schudoma (Hrsg.). Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 35–37.
- Negt, Oskar (2010):** Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl Verlag.
- Negt, Osakar (1993):** Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. Gewerkschaftliche Monatshefte, Heft 11, S. 657–668.
- Negt, Oskar (1975):** Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Negt, Oskar (1974):** Plädoyer für einen neuen Bildungsbergriff. In: Ders. (1976). Keine Demokratie ohne Sozialismus. Über den Zusammenhang von Moral, Politik, Geschichte und Moral. Frankfurt am Main: edition suhrkamp, S. 357–366.
- Rat der Europäischen Union (2018):** Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. 2018/C 189/01. Amtsblatt der Europäischen Union vom 4.6.2018. Brüssel. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (Abruf: 30. Januar 2022).
- Schreiber-Barsch, Silke und Zeuner, Christine (2018):** Lebenslanges Lernen. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Christi- ne Zeuner (Hrsg.). Weinheim: Beltz Juventa. DOI 10.3262/ EEO16180393.
- Umbach, Susanne, Haberzeth, Erik, Böving, Hanna und Glass, Elise (2020):** Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten. Bielefeld: wbv.
- Zeuner, Christine (2014):** Gesellschaftliche Kompetenzen als Grundlage emanzipativer politischer Bildung und politischer Partizipation. In: Dietrich Burggraf, Harald Kolbe, Christine Zeuner (Hrsg.). 50 Jahre «Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen». Hustedter Beiträge zur politischen Bildung, Bd. 1. Norderstedt: Book on Demand, S. 53–76.
- Zeuner, Christine (2009):** Die Bedeutung der gesellschaftlichen Kompetenzen im Sinne eines kritisch-theoretischen Ansatzes. In: Axel Bolder und Rolf Dobischat (Hrsg.). Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 260–281.
- Zeuner, Christine und Pabst, Antje (2022):** Wie Bildungsurlaub wirkt. Eine subjektivwissenschaftliche Studie zu langfristigen Wirkungen von Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung. Non-formale politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (im Druck).
- Zeuner, Christine und Pabst, Antje (2020):** «Bildung passt in Wechselwirkung» – Zur subjektiven Bedeutung von Bildungsfreistellung. Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung 50, 2, S. 41–47. <https://fachzeitschrift.adb.de/bildung-passt-in-wechselwirkung/> (Abruf: 31. Januar 2022).

Bildungsbedarfe und -bedürfnisse im Erwachsenenalter. Eine bildungstheoretische Perspektive.

WILTRUD GIESEKE

Bildungsbedarfe und -bedürfnisse sind ein wesentlicher Ankerpunkt für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, da diese nicht durch Lehrpläne bzw. Studiengänge bestimmt ist. Die Freiwilligkeit und die damit einhergehende Nachfrageorientierung – in Bezug auf die Individuen, aber auch auf Organisationen – verlangen unterschiedliche Wege, um Teilnehmende zu gewinnen. Das dafür wichtige Wechselwirkungsverhältnis von Bedarfen und Bedürfnissen im Lebenslauf des Erwachsenen ist noch nicht ausreichend theoretisch entfaltet. Im professionellen Handeln als pädagogisches Planungshandeln vor Ort gibt es verschiedene Wege zur Gewinnung von Themen und Teilnehmenden. Dabei kann zurückgegriffen werden auf sich parallel dazu entwickelnde, spezielle Forschungsansätze. Die Theorie soll der Praxis eine Hilfestellung sein. Welchen Beitrag kann also eine bildungstheoretische Perspektive auf das Thema der Bedarfe und Bedürfnisse leisten?

Zur Struktur von Weiterbildung in Abhängigkeit von Bedarfen und Bedürfnissen

Wir haben es in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit einer sehr offenen, unspezifisch entfalteten Weiterbildungslandschaft zu tun, obwohl sie sich seit mindestens 200 Jahren zivilgesellschaftlich, kirchlich, parteipolitisch, unternehmens- und verbandsbezogen sowie staatlich Schritt für Schritt entwickelt. Im Gefolge der Industrialisierung dehnte sich neben der Schulpflicht zuerst die berufliche Ausbildung aus. Neben den Handwerkerprofilen kamen industrielle Berufsprofile hinzu, wobei ebenso Weiterbildung punktuell angeboten wurde. In einigen europäischen Ländern kam es zur Einrichtung von Volkshochschulen auf gesetzlicher Grundlage und einer Universitätsausdehnungsbewegung, um die Allgemeinbildung der breiten Bevölkerung und ihre Partizipation durch offene Zugänge für alle zu ermöglichen. Der zweite Bildungsweg, die grossen Bildungsreformen, beginnend in den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts, förderten die Zugänge zum Abitur/Matura. Ebenso begann die weitere Förderung der Erwachsenenbildung und die Etablierung von Weiterbildung als berufliche Weiterbildung in den Betrieben, bei Berufsverbänden, bei privaten Organisationen und tätigkeitsspezifisch als zusätzlicher Kompetenzerwerb bei allen Trägern der Erwachsenenbildung sowie an den Universitäten. Die Frage nach den Bedarfen und Bedürfnissen ist in der EB/WB die übliche Praxis, um über gesetzte Angebote und Nachfrage Programme zu gestalten. Es ist ein offener Markt. Dabei bedient man sich zunehmend Kooperationen und Vernetzungen, um auf den Markt einzuwirken. Bedarfe und Bedürfnisse sind wesentliche Faktoren für einen bildungstheoretisch zu begründenden Planungsansatz (vgl. Fleige u.a. 2022), der die Wege beschreibt und dabei Paradoxien sichtbar macht, die man durchläuft (vgl. von Hippel 2011). Ausserdem sind sie bestimmd für die sukzessiven Prozesse des Angleichungshandelns (vgl. Gieseke 2003) bis hin zu den zu entwickelnden Angeboten.

Zwar ist international die individuelle Selbstverpflichtung zum lebenslangen Lernen in allen europäischen und transnationalen Gremien verkündet, unklar ist aber, bei welchen Institutionen, Organisationen und Trägern dies warum und wie legitimiert ist. Die Frage nach den Bildungsbedarfen und -bedürfnissen wird im Planungsmodus der jeweiligen Institutionen/Organisationen immer wieder neu gestellt und ausgerichtet. Gegenwärtig scheinen sich Autonomiefragen in der EB/WB – gerade auch was die Auslegung von Bedarfen und Bedürfnissen betrifft – zu stellen (Alke/Grass 2019), beginnend bei der Frage, unter welchen bildungspolitischen Bedingungen die Weiterbildung die grössten Entwicklungschancen hat (vgl. Martin & Rüben 2017). Die Untersuchung verweist darauf, dass dort, wo sozial- und bil-

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2022-1,
Schweizerische Fachzeitschrift
für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



dungspolitisch aktive Weiterbildungspolitik stattfindet, die breitesten Initiativen erfolgen.

Differente Interessen der Disziplinen

Verschiedene Disziplinen beschäftigen sich mit Bedarfen und Bedürfnissen und verweisen auf spezifische, jeweilig disziplinäre Fragestellungen. Grob unterschieden wird zwischen Bedürfnissen, die auf Wünsche verweisen, und Bedarfen, die eher auf Notwendigkeiten verweisen. Viele kennen die Maslow'sche Bedürfnispyramide oder auch die 16 Grundbedürfnisse nach Reiss. Bildung taucht hierbei aber nur indirekt auf, so nach Maslow evtl. bei Selbstverwirklichung oder Anerkennung, vielleicht auch in Bezug auf Sicherheit. In anderen Darstellungen könnte man Übergänge zu Bildung herstellen wie bei Begriffen der Beziehungen, des Idealismus, der Neugier, vielleicht auch in Bezug auf Unabhängigkeit und Status. Aber als ein grundständiges Bedürfnis wird Bildung nicht eingeordnet. Dies erscheint spätestens seit der Industrialisierung anachronistisch, da seit dieser Zeit nicht Bedürfnisse generell, sondern Bildungsbedarfe und -bedürfnisse mit dem technologischen, tätigkeitsbezogenen und gesellschaftlichen Wandel sowie mit dem Streben nach Demokratie zugenommen haben. Was die berufliche Weiterbildung und die Erwachsenenbildung im Allgemeinen betrifft, gibt es seitdem organisatorische Initiativen, die jeweils auch Interessen aufgreifen.

Wirtschaftswissenschaftliche Analysen beschäftigen sich mit der Kaufkraft der Bürger, die für Bildung bezahlen wollen. Wirtschaftswissenschaftlich betrachtet interessieren Bedarfe und Bedürfnisse also aus der Perspektive der Kaufkraft. Sie sind zwar irgendwie auch an sich vorhanden, aber um sie im Sinne der Kaufkraft zu aktivieren, übernimmt Marketing die Aufgabe, das Kaufinteresse zu wecken oder zumindest anzuregen. Betriebswirtschaftliche Fragestellungen beschäftigen sich mit den Kostensenkungen z.B. der betrieblichen Weiterbildung durch andere Träger, aber auch mit der Nachfrage nach bestimmten fachlichen Qualifikationsprofilen bei anderen Trägern. Psychologische Betrachtungen interessieren sich für individuelle Interessen und Bedürfnisse aus der Sicht der individuellen Entwicklung der Person, die – was Lernen betrifft – zur Motivationsfrage wird. Bildungstheoretischen Fragestellungen geht es um die individuellen Entwicklungschan-cen, wobei es in der nachschulischen Entwicklung dabei auch um Anpassung an Berufsanforderungen, um individuelle Qualifikationsinteressen und Anforderungen im alltäglichen Lebenshandeln geht. Somit spielen auch Aufstiegsfragen eine Rolle und es wird immer dort interessant, wo es biographisch bedingt um einen Berufswiedereinstieg oder einen Berufswechsel geht. Milieugebundenheit, gesellschaftliche und politische Strömungen spielen hinein.

Bedarfe und Bedürfnisse – was EB/WB im lebenslangen Lernen betrifft – verweisen bereits durch diesen bildungstheoretischen Ausgangspunkt auf ihre unbestimmten und immer neu zu bestimmenden Herausforderungen. Neben demokratisierenden Ansprüchen – was Bildungspartizipation betrifft – sind sie abhängig von der wissenschaftlichen Wissensentwicklung auf allen Gebieten und den tätigkeitsbezogenen und allgemeinen Lebensanforderungen in sich verändernden und pluralen Welten. Darin eingelassen sind die expliziten oder impliziten Vorstellungen vom lernenden Erwachsenen und ihren Potenzialen. Allein eine Nachfrage, ein Interesse und eine Lust auf Lernen korrespondieren mit den eigenen Bildungserfahrungen während der bisherigen Lebensspanne. Einfluss haben aber ebenso neue Erfahrungen und neue Herausforderungen positiver wie negativer Art. Lernen heisst somit immer, eine Brücke für die Bevölkerung, die eigene Position zu finden und erweiterte Bildungsinteressen unter sich verändernden Bedingungen auszubilden, denn letztlich entscheidet der Bildungsstand der Gesamtbevölkerung nicht nur über die Forschungsentwicklung, die berufliche Entwicklung, die Ausdifferenzierung und ein breiteres Programplanungshandeln in den Organisationen, sondern auch über die demokratische Entwicklung von sich herkunftsmässig pluralisierenden Gesellschaften. Mit anderen Worten: Wenn man Bedarfe und Bedürfnisse – was Bildung und Qualifizierung betrifft – identifizieren und interpretieren will, müssen verschiedenste Einflussgrössen berücksichtigt werden. Programmplanende mit relativer Autonomie haben in der Regel alle Einflussgrössen im Blick, betonen aber unter ihnen nur bestimmte, und zwar diejenigen, die für die Akteure massgeblich sind.

Spezifik von Bildungsbedarfen und -bedürfnissen aus pädagogisch planender Sicht

Bedarfe und Bedürfnisse sind im flexiblen Planungsmodell nur eine Planungskategorie neben anderen Gesichtspunkten, die als Wissensinseln bezeichnet werden, da sie getrennt bearbeitet werden können und nicht linear mit anderen verbunden werden. Planende haben auskunftsähig zu sein, warum und wie es zu Angeboten und eben den jeweiligen Bündelungen in Programmen kommt. Die Frage der Bedarfe und Bedürfnisse stellt darin nur einen Aspekt, eine Wissensinsel für die Planenden dar (vgl. Gieseke 2003, erweitert und überarbeitet vgl. Fleige u.a. 2022). Dabei stellt sich die Herausforderung, dass Bedarfe und Bedürfnisse immer einem Wechsel unterliegen. Sie können mit Reckwitz und Rosa – bei aller Differenz der Autoren – durchgehend in beiden Texten als ein «doing kulturell-soziales» eingeordnet werden (vgl. Reckwitz & Rosa 2021). Bildungsfragen werden allerdings auch in diesen soziologischen Analysen übergangen oder scheinen eingebunden zu sein

und damit nicht sichtbar zu werden. Ein Beispiel dafür, dass die Bildungsforschung auf Prozesse – auch gerade bei der Genese und Weiterentwicklung von individuellen Bildungsinteressen/Bildungsbedürfnissen – einzugehen hat, zeigt eine Arbeit von Grotlüschen aus dem Jahre 2010. Leicht nachvollziehbar ist, dass der Mensch nicht dadurch festgelegt werden kann, was er bildungsmässig vermeintlich zu sein scheint. Grotlüschen spricht von Korridoren, die in der jeweiligen Biographie unterschiedlich wirken. Eine permanente Entwicklung ist möglich, wenn diese auch nicht generell von allen individuell verfolgt wird oder auch durch Umstände behindert ist. Interesse «entsteht selbstbestimmt – jedoch nicht von selbst» (vgl. Grotlüschen 2010, 289). Sie beschreibt die individuell erweiterten Interessensgenesen eben auch als Prozesse, die Veränderungen unterliegen und angeregt werden können. Ja, lebenslanges Lernen lebt davon, dass Anregungen und Aufforderungen im Lebenslauf möglich sind.

Bildungsbedarfe und -bedürfnisse werden selten aufgefächert. Wenn man unterscheiden will, dann kann man Bildungsbedarfe beschreiben als gesellschaftliche, sozial einzufordernde Bildungsbedarfe, die sich an alle oder bestimmte Gruppen in ihrem Tätigkeits- und Lebensumfeld richten. Bedürfnisse werden hingegen eher subjektiv ausgelegt und wechseln entsprechend der Lebenslage. Sie können sich aber zu Bildungsbedarf auswachsen und umgekehrt können sich Bedarfe zu subjektiven Bedürfnissen transformieren. Der Prozesscharakter spielt hier eine grosse Rolle. Es beginnen transformative Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Bedarfen und individuellen Bildungsbedürfnissen in etwa so: «1. Das Individuum betrachtet Bedarfe im Betrieb, bezogen auf eigene Handlungsanforderungen. 2. Das Individuum betrachtet Kompetenzanforderungen, die es an sich selbst richtet, für sich selbst, aber bezogen auf den Betrieb. 3. Das Individuum betrachtet generell Bildung, Qualifikationen und Kompetenzerwerb aus der Perspektive subjektiver Entfaltung» (Gieseke 2018, S. 30).

In der Erwachsenenbildungsforschung wird das Verhältnis zwischen Bedarfen und Bedürfnissen ausgelotet. Es gibt gesellschaftliche Bedarfe, die gegenwärtig wachsen. Sie verweisen auf notwendiges Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen, die von der EB/WB zu identifizieren sind. Daneben gibt es subjektive Bildungsbedürfnisse, die auf aufzunehmende, individuelle Interessen verweisen und in der EB/WB einen Raum erhalten. Für das Planungshandeln vor diesem Hintergrund spricht man vom seismographischen Erfassen. Auch diese Prozesse verweisen indirekt auf gesellschaftliche und individuelle Veränderungen, was Bildungsbedarfe und -bedürfnisse betrifft. In jeder Disziplin ist deshalb klar, dass Bedarfe und Bedürfnisse schwerlich im Allgemeinen erhoben werden können, sondern bereits durch die fachspezifische Fragestellung eine Ausrichtung erfolgt. Aber auch dann bedürfen die Befunde einer Interpretation und es stehen

entsprechende Entscheidungen der Programmplanenden an, bevor daraus ein Angebot wird und dies Eingang in ein Programm findet. Für die Bildungsarbeit kann es unter vorausschauender Planung nicht um eine lineare Umsetzung von Befunden gehen. Man hat bei einem zukunftsorientierten Planungshandeln – bei wechselwirkenden Bedingungen mit professionellem Anspruch – nachfrageorientiert vorzugehen und ebenso professionell gestützte Angebotsentwicklungen als Erprobungsmöglichkeiten bereit zu halten. Dieses Vorgehen ist dann ausserdem bildungstheoretisch zu begründen. Bildungstheoretisch interessiert man sich dafür, Bildungsanregungen und Qualifizierungsvorschläge zu unterbreiten und nicht allein auf Befragungen aus regionaler oder überregionaler Perspektive zu vertrauen.

Was im Besonderen die betriebliche Weiterbildung betrifft, unterscheiden sich die Betriebe. Betriebsintern werden Bedarfe im Sinne von Vorschlägen und Anfragen aufgegriffen. Entscheidungen werden dann im Ausgleichen zwischen verschiedenen Interessen im Unternehmen gesucht (vgl. Heuer 2010, Röbel 2017, von Hippel/Röbel 2016). Anzumerken ist dabei aber: Auch wenn quantitative Befunde vorliegen, bedarf es der Interpretation mit einer Entscheidungsausrichtung; nicht zuletzt auch darüber, welche Mitarbeitergruppen man vor allem mit Bildung/Qualifikation und Kompetenzen (BQK) versorgt bzw. bedient. Bildungstheoretisch wäre für zukünftige Untersuchungen interessant, welche Entscheidungswege wie gewählt werden und welche relative Autonomie die Bildungsorganisationen oder besser die jeweiligen Fachbereiche bzw. Arbeitsbereiche haben, um professionell handeln zu können (vgl. Alke und Grass 2019, Alke und Jütte 2018, Fleige u.a. Kapitel 8, 2022). Beim reagierenden Erschliessen z.B. der Volkshochschulen durch die Programmplanenden haben wir es nach der Befragung von Experten vor Ort mit differenten Gruppen – was Bedarfe und Bedürfnisse betrifft – zu tun. Begründungskontexte liegen sowohl auf regionaler, institutionsbezogener und programmreichsspezifischer Ebene. Es bilden sich hybride Strukturen, die inhaltlich angeregt oder finanziell notwendig sind und aus den verschiedensten Richtungen kommen, wobei marktwirtschaftlich veranlasste Selbststeuerung – was Finanzierungsquellen betrifft – auf allen Arbeitsebenen vorgenommen werden (vgl. Gieseke/Stimm/Schmidt in Fleige u.a. 2022). Auch Umfeldanalysen zeigen dabei Perspektiven auf, wie Bedarfsanalysen neben Befragungen breiter unterstützt werden könnten (vgl. Hinz u.a. 2014 S. 95, vgl. Fleige u.a. 2018).

Bildungswissenschaftlich betrachtet, ist das Verständnis von Bedarf und Bedürfnis auch im Spannungsverhältnis ihrer transformativen Bedeutung und unter den Bedingungen von individuellem, lebenslangem Lernen neu zu definieren und neu auf der Ebene von Grund- und Existenzbedürfnissen eines jeden Menschen einzurordnen.

Vorgehensweisen zur Erschliessung von Bildungsbedarfen und -bedürfnissen

Alle Aktivitäten werden als seismographisches Handeln interpretiert. Je nach Institution/Organisation wird spezifisch vorgegangen, man ...

- schaut auf ähnliche Institutionen/Organisationen und holt sich dort Anregungen,
- nimmt Vorschläge von Teilnehmenden und Dozierenden auf,
- wertet Informationen und Medien aus, was bildungs- und kultur- sowie gesellschaftspolitische Diskurse betrifft,
- spricht mit verschiedenen Gruppen und Betrieben etc. im regionalen öffentlichen Raum,
- setzt selber Angebote im Sinne von Probeläufen ein und prüft die Nachfrage und/oder regt sie an,
- geht auf aktuelle regionale Anforderungen im Sinne von Veränderungen und Problemlagen spezifisch ein,
- schafft fachspezifische und/oder nachbarschaftliche Kooperationsräume,
- geht auf Vernetzungsangebote ein bei der Prüfung institutioneller, professioneller Autonomie,
- geht auf technologische Veränderungen mit spezifischen Angeboten ein,
- reagiert mit Wissensinput und Diskussionsforen auf neue gesamtgesellschaftliche Herausforderungen.

Ein spezieller Forschungsansatz und ein Beispiel

Am Beispiel der wissenschaftlichen Weiterbildung lassen sich verschiedene Ergebnisse zusammentragen. Besonders die Schweizer Arbeiten zur Wahrung der Autonomie der Universitäten und Hochschulen ist für die wissenschaftliche Weiterbildung von Interesse. Diese Weiterbildung bietet genau das an, wofür die Universitäten und Hochschulen zuständig sind, nämlich für Forschungsbefunde zu bestimmten Fächern oder was die Fachhochschulen betrifft für bestimmte Berufe (vgl. Zimmermann 2020). Im Sinne einer potenziellen Aufstiegsfortbildung spielt wissenschaftliche Fortbildung in Verbundprojekten in Hessen eine Rolle. Es geht um den Aufbau wissenschaftlicher Weiterbildung mit Dienstleistungsstruktur und Kundenansprache, wobei es nicht um die Individuen, sondern um Betriebe geht. Unterschieden wird auch nicht theoretisch zwischen Bedarfen und Bedürfnissen, Bedarfe werden sowohl institutionell wie individuell verstanden. Interessant ist aber, dass die Betriebe differieren, was ihre Hauptinteressen an wissenschaftlicher Weiterbildung im Sinne eines Kooperationsmodus und der Nutzung eines Zielgruppenansatzes angeht (vgl. Seitter & Kahl 2018).

Besonders herausfordernd ist nun laut Einzelstudien (vgl. Denniger u.a. 2018), dass die Kooperationen auf institutioneller Ebene – was Bedarfserarbeitung und Weiterbearbeitung betrifft – spezielle Kooperationsanforderungen erkennen lassen. Dabei zeigen sich die unterschiedlichen Kulturen der Organisationen zwischen Unternehmen in der Industrie, dem sozialen Feld und dem Gesundheitsbereich, was den gewünschten Kooperationsmodus betrifft. Von Seiten der Unternehmen wird deutlicher eine Anbindung an Unternehmensziele bzw. -bedarfe erwartet. Den sozialen Unternehmen geht es um inhaltlichen, kooperativen Austausch und für den Gesundheitsbereich trifft eher das inhaltlich berufsgruppenspezifische Interesse zu. Hochschulbezogene Möglichkeiten zeigen sich besonders in neuen Wissensinputs, die für das jeweilige Professionelle von Bedeutung sein könnten. Für Unternehmen scheint es, wenn man die universitäre Weiterbildung nutzen will, eine Herausforderung zu sein, diese weitreichende Autonomie der Hochschulen als Potenzial zu sehen. Die Autoren stellen aber eher eine Notwendigkeit in der Hinsicht fest, dass die Hochschulen ihr eigenes Kooperationsmanagement genau zu überdenken haben (vgl. Denninger u.a. 2018, S. 28 ff.). Im Beitrag von Denninger 2020 zur Bedarfstransformation wird nachvollziehbar, dass das Entscheidende zu sein scheint, den individuellen Bedarfserhebungen und den Bildungsbedürfnissen neben der Bedarfsinterpretation der Organisatoren Beachtung zu schenken und demokratischere Planungsverläufe im Prozess der Bedarfsschließung zu beachten. Die Autorin bringt hier noch deutlicher ein, dass – angelehnt an Sork – «Programme, die auf Bedarfen basieren, die von den Lernenden selbst identifiziert werden [...] attraktiver für Lernende als Programme [sind,] die auf Bedarfen basieren, die durch andere identifiziert werden» (Denniger 2020, S. 56). Dabei findet die Schnittfläche zwischen individuellen Bedürfnissen und betrieblichen Bedarfen Beachtung.

Es geht also bei dem Einstieg ins Planungshandeln über Bedarfe und Bedürfnisse immer um Macht und Interessenskonflikte, die durch Antinomien und Paradoxien gezeichnet sind (von Hippel 2011). Wenn aber der Prozess nicht abgebrochen wird, geht es um Angleichungshandeln. Schon im Prozess der Bedarfs- bzw. Bedürfniserhebung können durch sukzessive, institutionelle und individuelle Abstimmungen und durch Forschung Perspektivenverschränkungen in ihrer wechselwirkenden Bedeutung – wenn es um organisatorische und individuelle Interessen geht – nachvollzogen werden (vgl. Robak 2022). Bildungstheoretische Ansätze auf der institutionellen Ebene, auf der Partizipationsebene, aber besonders auf der planenden Mesoebene zeigen, dass keineswegs interessensfrei oder bildungstheoretisch die Gesamtbevölkerung im Blick habend auf gesellschaftlicher Ebene reagiert wird, sondern dass Interessendifferenzen hineinwirken. Solche Divergenzen entstehen entweder aus einem sich ausdehnenden Dienstleistungsgedanken – aber

mit Steuerungsinteressen der nachfragenden Organisationen, deren finanzielle Investition die betriebswirtschaftliche Basis von Weiterbildungsorganisationen erweitert –, oder sind grundständig, da der Staat die selbstgeschaffenen Spielräume für die teilöffentlich finanzierten Institutionen einschränkt und mehr Effizienz über neue Vernetzungsstrukturen erwartet. Die betriebswirtschaftliche Perspektive nötigt dazu, auch in öffentlichen Bildungsinstitutionen wie bei Volkshochschulen in Deutschland (vgl. Fleige u.a. 2022).

Beispiel: Akademie zur kulturellen Bildung

An dem Beispiel einer Akademie zur kulturellen Bildung kann ein zusätzlicher Weg gezeigt werden, wie wissenschaftliche, künstlerische Weiterbildung und daran gebundene tätigkeitsbezogene Anforderungen – hier am Beispiel von KunstschaFFenden – in inhaltlich relevante institutionelle Kontexte (so z.B. Museen, Bildungsinstitutionen) eingebunden werden (vgl. Robak u.a. 2022). Die Bedarfs- und Bedürfniserhebung wird gesteuert durch den Impuls, das breite Arbeitsfeld Kunst und Kultur jeweils zu bedienen, indem sowohl der inhaltliche Fachbezug durch die Planenden inhaltsspezifisch angesprochen wird (z.B. Literatur, Musik etc.) als auch der Handlungsbezug ergänzt wird (z.B. mit Verlagen Kontakt aufnehmen, universitäre Angebote machen, Chorleiterausbildung mit Zertifikat anbieten etc.) und fachliche sowie organisatorische Anforderungen (z.B. in Museen) begleitet werden. Außerdem finden Suchbewegungen im Sinne seismographischer Offenheit statt, um neue Entwicklungen für das jeweilige, inhaltliche Themenfeld aufzugreifen. Der/die sich künstlerisch Weiterbildende findet also hier bezogen auf die jeweiligen Handlungsfelder – umfassender als allein fachbezogen – eine auch qualifizierende, kompetenzenerwerbende Unterstützung. In einer perspektivverschränkenden bildungswissenschaftlichen Betrachtung werden sowohl Schritte der Bedarfs- und Bedürfniserhebungen, der weiteren Nutzung von Wissensinseln im Planungshandeln und der spezifischen Lernkultur des Bildungshauses als auch das gesamte Programm, das Programmplanungs-handeln und die Teilnehmer/-innenstruktur analysiert. Dabei bleiben die Ausgangspunkte generell die Bedürfnisse und Bedarfe des künstlerischen Selbst (vgl. Robak u.a. 2022).

Vernetzungen und Kooperationen sind danach also jeweils auf ihren Bedarfs- und/oder bedürfnisspezifischen Ansatz zu prüfen, um den Individuen eine ausdifferenzierte Entwicklungschance zu bieten.

Abschliessend

All dies macht deutlich, wie wichtig der Ausbau einer bildungswissenschaftlichen Perspektive auf das Thema der Bedarfe und Bedürfnisse als erwachse-

nenbildungsgenuines Thema ist, um sichtbar zu machen, dass Bildung heute vielleicht mehr als je zuvor als universalistisch geltendes, tiefmenschliches Bedürfnis anerkannt werden muss. Genauso wird aus bildungstheoretischer Sicht deutlich, wie wichtig und gleichzeitig anspruchsvoll die Bereitstellung von Bildungsangeboten ist – und zwar nicht nur in Reaktion auf die erhobene Nachfrage, sondern auch als Anregung und Impuls.

PROF. DR. WILTRUD GIESEKE, Humboldt-Universität zu Berlin, z.Z. dort Lehrbeauftragte, zuvor dort bis September 2021 Seniorprofessorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Kontakt: wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

Literatur

- Alke, M. & Jütte, W. (2018):** Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6. über. akt. Aufl.) (S. 605–621). Wiesbaden: Springer VS
- Alke, M. & Grass, D. (2019):** Spannungsfeld Autonomie – Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69 (2), 133–141
- Asche, E. (2019):** Erschließung von Bildungsbedarfen als integrierter Prozess. Empirische Rekonstruktion des Vor gehens eines Bildungsanbieters beim Markteintritt. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Nr. 2
- Bundesministerium für Bildung, Abteilung Erwachsenenbildung (2017):** Basisbildung(s)bedarf der Öffentlichkeit. scholars-Titel ohne Reihe. Facultas
- Büchel, K., Eichhorn, F., Fleige, M., Gieseke, W., Graeser, N., Hinz, O., Petri, J., Ritschel, T. (Hrsg.) (2018):** Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Münster/New York: Waxmann
- Denninger, A. (2020):** Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage. Ergebnisse einer unternehmensinternen Prozessanalyse. In: *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, Nr. 1, 55–62
- Denninger, A., Ramin, S. & Noell, B. (2018):** Von der Bedarfsartikulation zur kooperativ nachfrageorientierten Angebotsentwicklung. Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung. In: *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung*, 7–31. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Egger, R. & Härtel, P. (2021):** Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich. 1st ed. 2021. *Lernweltforschung*, 36. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käpplinger, B., Robak, S. (2018):** Programm- und Angebotsentwicklung. Band 3: Lehrbücher für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A. & Stimm, M. (2022):** Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag

- Gieseke, W. (2018):** Bedarf und Bedürfnisse. In: Gieseke, W., von Hippel, A., Käplinger, B., Robak, S. (Hrsg.) Programm- und Angebotsentwicklung. Band 3: Lehrbücher für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Grotlüschens, A. (2010):** Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Heuer, U. (2010):** Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Fallstudienbericht. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Hinz, J., Hopen, A., Käplinger, B., Koitz, K. u. Rau, T. (2014):** Praxisfaden Weiterbildungscontrolling. Berlin: RKW Berlin GmbH/Thomas Rau
- Hippel, A. von/Röbel, T. (2016):** Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report, 39, 1, S.1-21 (auch online unter <http://dx.doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1>). (peer reviewed)
- Martin, A. & Rübner, I. (2017):** Der Einfluss nationaler Bildungspolitik auf die Weiterbildungsbeteiligten von Geringqualifizierten – eine international-vergleichende Mehrebenenanalyse auf Basis des Labour Force Survey. In: Schmitt, J., Amos, K., Schrader, J., Thiel, A. (Hrsg.) Gouvernance[A] und Interdependenz von Bildung. Internationale Studien und Vergleiche. Baden-Baden Nomos Verlagsgesellschaft, S.167-195
- Rohs, M. & Schmidt, H.J. (2020):** Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung. Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis. [s.l.]: W. Bertelsmann Verlag
- Reckwitz, A. & Rosa, H. (2021):** Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Robak, S., Gieseke, W., Heidemann, L., Fleige, M., Kühn, C., Preuß, J., Freide, S., Krueger, A. (2022):** Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung als Bildungssphäre für das künstlerische-kulturelle, handwerkliche Selbst: Platzieren, Entfalten, Gestalten. Bielefeld: wbv Media
- Röbel, T. (2017):** Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Grossunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report 40, Nr. 1 (2017): 25-3
- Seitter, W. & Kahl, R. (2018):** Bedarfe und Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung als relationale Größen. In: Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung, 35-55. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (2015):** Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Sertl, M. & Ingolf E. (2016):** Bildungsaufstieg als sozialer Wandel. Ein Besprechungssessay zu drei soziologischen Neuerscheinungen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 6, Nr. 2, 203-211
- Zimmermann, T.E. (2020):** Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz. In: Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung, 609-27. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Weiterbildungsbedarfe aus betrieblicher Perspektive – pragmatischer Umgang mit einem komplexen Gegenstand

CHRISTIAN MÜLLER

Die in der einschlägigen Literatur betonte Bedeutsamkeit der strategischen Bildungsbedarfsermittlung für eine sinnvolle Weiterbildungsplanung findet kaum Niederschlag in der betrieblichen Praxis von Klein- und Kleinstunternehmen. Dennoch können auch Betriebe dieser Größenklasse auf verschiedene (implizite) Strategien und Verfahren verweisen, um Bedarfe abzuschätzen und zu identifizieren. Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, Bildungsbedarf und dessen Ermittlung für den betrieblichen Kontext zunächst konzeptionell zu fassen, bevor anhand der Sekundäranalyse qualitativer Daten entsprechende Praktiken zur Bestimmung von Weiterbildungsbedarfen in Klein- und Kleinstunternehmen erörtert werden.



Bedarfe in der betrieblichen Weiterbildung und die liebe Not mit dem Informationsdefizit

Es ist eine weder neue noch überraschende Erkenntnis, dass die Wirkungen und Effekte betrieblicher Weiterbildung nicht exakt bestimmt werden können. Entsprechende Verfahren wie Bildungsmanagement und Bildungscontrolling fokussieren darum häufig leichter messbare Variablen, wie die (in-)direkten Weiterbildungskosten (Käplinger 2010, S. 10), anstatt Bedarfe, Wirkungen, Nutzen, Outcome usw. zu messen. Dennoch sind mit betrieblicher Weiterbildung zahlreiche verschiedene Funktionszuschreibungen verbunden. Abhängig von den jeweiligen Akteurinnen und Akteuren (von Hippel und Röbel 2016) umfassen diese neben der Primärfunktion als Investition zahlreiche weitere Nebenfunktionen (Motivation, Anpassung, Flexibilisierung, Akquise und Image oder Entwicklung etc.) (Pawlowsky und Bäumer 1996, S. 31).

Für Betriebe bieten sich verschiedene Strategien an, mit diesem Informationsdefizit umzugehen. Nehmen wir eine betriebliche Handlungslogik an, die sich prinzipiell indifferent zur betrieblichen Weiterbildung verhält, d.h. Weiterbildung kann zur Lösung von Problemen, Herausforderungen etc. Anwendung finden, muss aber nicht. Das hat zur Folge, dass Weiterbildung, wie alle anderen (funktionalen) Merkmale des Betriebs (Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer als Mitglieder, ebenso wie Tätigkeiten, Zwecke, Hierarchien etc.), regelmäßig zur Disposition steht (Harney 1998, S. 128 f.; Luhmann 2011). Folglich bieten sich auf den ersten Blick drei Verfahrensweisen an, mit dem Informationsdefizit betrieblicher Weiterbildung umzugehen: Sie erstens zu unterlassen, zweitens Anstrengungen und Investitionen in die Messung der Wirkungen und Effekte zu unternehmen oder drittens Bedarfe genauer zu ermitteln, verbunden mit der Annahme, hierdurch könnten Weiterbildungsangebote zielgruppenspezifischer und «massgeschneiderte» (Büchter 1999, S. 12) geplant und arrangiert werden. Im Folgenden wird erörtert, welchen Herausforderungen Bedarfsermittlung gegenübersteht und wie ihnen in der betrieblichen Praxis begegnet wird.

Bedarfsermittlung als Prototyp kognitiver Dissonanz

Die mit Bedarfsbestimmung verbundenen Erwartungen reichen von ihrer Funktion im Rahmen einer sinnvollen betrieblichen Programmplanung (Faulstich 1998, S. 105; Röbel 2017, S. 27) über die Bearbeitung aktueller und zukünftiger betrieblicher Herausforderungen (Hormel und Geldermann 2010, S. 21 ff.) bis hin zu einer Allokationsfunktion (hier verstanden als optimale

Verteilung von Ressourcen), wenn es um die Vermeidung von Fehlinvestitionen und Fehlqualifikationen (Büchter 1999, S. 12) geht. Wird Bedarf allerdings nicht als Element eines linearen Pfads gedacht (i. S. v. Bedarfserfassung führt zu Programm, führt zu Weiterbildung, führt zu Effekt), so erfüllt er aus neoinstitutionalistischer Perspektive auch eine Legitimationsfunktion: In diesem Sinne erteilt Bedarf den betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen ihre Berechtigung und legitimiert sie hierdurch. Im Widerspruch dazu steht, dass Bedarfsermittlung in Unternehmen in Deutschland nicht einmal in einem Viertel aller befragten Betriebe regelmässiger Bestandteil der Weiterbildungsplanung ist und in Kleinunternehmen, auf die der vorliegende Beitrag einen besonderen Fokus setzt, besonders selten kontinuierlich durchgeführt wird (Statistisches Bundesamt 2017, S. 56). Dagegen geben immerhin knapp 60% der befragten schweizerischen Kleinunternehmen an, dass der zukünftige Qualifikationsbedarf regelmässig ermittelt wird. Entsprechend wenige der weiterbildungsinaktiven schweizerischen Unternehmen sehen Schwierigkeiten bei der Einschätzung des Weiterbildungsbedarfs als Hindernisse, weiterbildungsaktiv zu sein (Bundesamt für Statistik 2018, S. 21 ff.).¹ Für das Missverhältnis zwischen den umfassenden Erwartungen, die an die Bedarfsermittlung gestellt werden, und der eher zurückhaltenden systematischen Umsetzung derselben drängen sich zwei Erklärungen auf: Entweder ist die Bedarfsermittlung mit besonderen Schwierigkeiten verbunden und wird deshalb eher selten praktiziert, oder die Bedarfsermittlung wird in der wissenschaftlichen Literatur überbetont und ihr positiver Effekt wird von Entscheidungsträgerinnen und -trägern betrieblicher Weiterbildungspraxis angezweifelt. Beide Thesen sind gegenseitig nicht exklusiv. Erstgenannter wird im folgenden Abschnitt mithilfe einer konzeptionellen Diskussion von betrieblichem Weiterbildungsbedarf und den damit verbundenen Herausforderungen nachgegangen, für die Bearbeitung der zweiten These können Daten aus qualitativen Interviews herangezogen werden.

Unschärfe und Komplexität als Herausforderung betrieblicher Bedarfsermittlung

Als das Phantom der betrieblichen Weiterbildungsplanung bezeichnete Faulstich (1998, S. 105) den betrieblichen Weiterbildungsbedarf. Einerseits gilt seine Ermittlung als unerlässlich für eine sinnhafte Planung, zugleich liegt Bedarf nicht einfach vor und insbesondere Subtraktionsmodelle der Art *Soll-Ist = Bedarf* können über den Mangel messbarer Kriterien nicht hinweg täuschen (ebd., S. 114). Bedarf lediglich als Reaktion auf neue Technik, Produkte oder andere Anforderungen zu betrachten, mündet überdies in einer «in-

¹ Bei der Nutzung der Daten zu Ländervergleichen ist allerdings Vorsicht geboten: Die Daten des deutschen Statistischen Bundesamtes basieren auf den Länderdaten des CVTS (Continuing Vocational Training Survey), während die Daten des Schweizerischen Bundesamtes für Statistik auf der nationalen Erhebung zur beruflichen Aus- und Weiterbildung in Unternehmen (SBW) beruhen.

novationsarmen Anpassungsstrategie» (Faulstich 1998, S. 106) und priorisiert damit Organisation und Technik gegenüber dem Personal (ebd.). Diejenigen Probleme, die es mithilfe von Weiterbildungen zu lösen gelte, hätten über die Dauer der Bedarfserhebung und der Angebotserstellung ein erhebliches Zeitpotenzial, sich zu manifestieren (Büchter 1999, S. 12) und der betrieblichen Weiterbildung käme lediglich die Aufgabe zuteil, den an das Unternehmen gestellten Anforderungen mit grossem Abstand hinterherzulaufen. Zudem kann nicht einfach erwartet werden, dass Bedarf von Betrieben überhaupt offen kommuniziert wird. So konstatiert Harney: «Die allgemeine gesellschaftliche Normalität der Weiterbildung, die von der Wertschätzung lernoffener Bescheidenheit und Steigerungsbereitschaft lebt, muss nicht auf den konkreten Fall zutreffen» (Harney 1998, S. 154). Mithilfe der «Pflege von Organisationsfassaden» (Kühl 2011, S. 138) reagieren Organisationen auf an sie gerichtete Erwartungen, indem sie ihrer organisationalen Umwelt ein ausgewähltes Bild von sich selbst präsentieren. Dazu gehört nicht unbedingt, mit Weiterbildungsbedarfen und Defiziten offen zu kokettieren. Stattdessen aber auf Angebotsorientierung zu setzen und damit den Fokus auf die nachgefragten Angebote zu legen, erweist sich rasch als Trugschluss, wenn allein die Nachfrage eines Angebots als Bedarfsdeckung fehlinterpretiert wird (Faulstich 1998, S. 106). Aber auch die Differenzierung betrieblicher Bedarfe und individueller Bedürfnisse (Arnold 1995, 148 ff.; Hormel und Geldermann 2010, S. 17; Pawlowsky und Bäumer 1996, S. 103) hat eher analytischen als praktischen Wert. Denn tatsächlich sind auch betriebliche Bedarfe von den Interessen verschiedener Akteurinnen und Akteuren hinterlegt (Gieseke 2019, S. 30) und die Perspektive vermeintlich objektiver betrieblicher Bedarfe gegenüber den subjektiven Bedürfnissen der Mitarbeitenden reproduziert längst widerlegte Rationalitätsideale betrieblicher Entscheidungen und weist zugleich Beschäftigten unberechtigt die Rolle zu, betriebliche Anforderungen den eigenen Vorlieben hintenanzustellen.

In der Konsequenz bieten sich Verfahren an, die einerseits die kommunikative Aushandlung von Weiterbildungsbedarf durch die beteiligten Personen in den Blick nehmen und möglichst partizipativ und multiperspektivisch sind (Büchter 1999, S. 13; Gieseke 2019, S. 29; Pawlowsky und Bäumer 1996, S. 107; Röbel 2017, S. 36), die andererseits aber nicht defizitorientiert Bedarfe abwarten, sondern sich stattdessen mit der Entwicklung von Bedarfen und den involvierten Personen- und Interessengruppen auseinandersetzen (Faulstich 1998, S. 109). Zwei wesentliche Vorteile sind mit dieser Perspektive verbunden: Erstens besteht die Grundlage der Programmentwicklung nicht mehr nur aus Anforderungen, die bereits bestehen und ggfs. erst mit hoher zeitlicher Differenz bearbeitet werden können. Zweitens ist es ein Abschied von der naiven Vorstellung, Bedarf läge bereit und warte nur darauf, identifiziert und bearbeitet zu werden. Ein Verständnis darüber, wie sich der be-

triebliche Weiterbildungsbedarf auf den Ebenen der Mitarbeitenden, der Unternehmensleitungen, der Intermediäre (Verbände, Gewerkschaften etc.), aber auch des Weiterbildungspersonals, des Gesetzgebers bis hin zur Ebene der Öffentlichkeit (Faulstich 1998, S. 106; Gieseke 2019, S. 29) entwickelt und Problemlagen als Bildungsbedarf interpretiert werden, scheint eine relevante Bedingung sinnstiftender und proaktiver Programmplanung zu sein. Ein entsprechendes Regelwerk zur Bedarfsermittlung findet sich in konzentrierter Form bei Büchter (1999) sowie etwas ausführlicher und fokussiert auf die Bedarfsentwicklung bei Faulstich (1998).

Die Genese und Ermittlung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs ist, so konnte gezeigt werden, deutlich voraussetzungsvoller, als es auf den ersten Blick scheint. Dies stützt die erste der o. g. Thesen, wonach die verhältnismässig geringe Verbreitung systematischer Bedarfsermittlung mit einer besonderen Komplexität des Gegenstands zu begründen ist. Welche Rolle dagegen der Bedarf in betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen spielt, soll im Folgenden mit Blick auf eine qualitative Interviewstudie dargestellt werden.

Empirische Innensichten zum Umgang mit Weiterbildungsbedarf in Klein- und Kleinstunternehmen

Auf der Datengrundlage von 17 qualitativen Interviews deutscher Klein- und Kleinstunternehmen aus 16 verschiedenen Wirtschaftszweigen, die im Rahmen einer Forschungsarbeit zur Entwicklung einer Typologie von Weiterbildungsentscheidungen (erscheint voraussichtlich im Jahr 2022) erhoben wurden, wurde in Anlehnung an die zusammenfassende Inhaltsanalyse (Mayring 2010, S. 67 ff.) eine Sekundäranalyse durchgeführt. Die Analyse folgte der Frage, wie die befragten Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer Weiterbildungsbedarf interpretieren, identifizieren und bearbeiten, und widmete sich insbesondere den Relevanzsetzungen der Befragten, d.h. es wurden im Rahmen der Inhaltsanalyse keine Kategorien angelegt, sondern relevante Textpassagen zu Clustern gebündelt. Das Sample ist heterogen sowohl in Bezug auf die Branche (bspw. Friseursalon, Fahrschule, Kino, Versicherung, Restaurant, Musikverlag, Agrargenossenschaft, arbeitsmedizinisches Zentrum, Spezialdruckerei für Chipkarten, Steinbruch u.a.) sowie bzgl. formaler Qualifikationen der Interviewpartnerinnen und -partner, Lebensalter, Unternehmenssitz (Gross-, Mittel-, Kleinstadt, Landgemeinde) und weist eine ausgewogene Verteilung der Geschlechter auf. Die einzelnen Interviews dienen dabei ausdrücklich nicht als Repräsentanten ihrer jeweiligen Branche. Ziel war es stattdessen, mithilfe grösstmöglicher Heterogenität ein vielseitiges Bild betrieblicher Weiterbildung zu erhalten. Das mehr als 16 Stunden umfassende Interviewmaterial bzw. die mehr als 400 Seiten lange Transkription

wurde zunächst mithilfe einer lexikalischen Suche eingegrenzt² und die Auswertung auf entsprechende Abschnitte beschränkt. Anschliessend wurden inhaltstragende Transkriptstellen paraphrasiert, abstrahiert und entsprechend inhaltlicher Ähnlichkeit zu Clustern zusammengefasst.

Umfassende strategische Bedarfsanalysen sind von Klein- und Kleinstunternehmen ohnehin nicht zu erwarten und spielen in den befragten Betrieben keine Rolle. Aber dennoch wird dem Weiterbildungsbedarf relevante Bedeutung zugeschrieben und es konnten sechs voneinander differenzierbare Haltungen zum betrieblichen Weiterbildungsbedarf und dessen Ermittlung identifiziert werden:

- Reflexiv-prognostische Perspektive
- Kommunikativ-inklusive Perspektive
- Reaktive Perspektive
- Defizitorientierung
- Kundenorientierung
- Angebotsorientierung als Alternative

Reflexiv-prognostische Perspektive

Die befragten Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer eruieren Bildungsbedarfe nicht als Reaktion auf an sie herangetragene Problemlagen oder Defizite, sondern versuchen, zukünftige Entwicklungen und Trends zu antizipieren. Zugleich wird reflektiert, inwiefern das Unternehmen in der jüngeren Vergangenheit in der Lage war, auf Entwicklungen adäquat zu reagieren:

«[...] in den Skills quasi, die ich mir angeeignet habe, bin ich sehr reflektiert in meiner Arbeit und meiner Strategieentwicklung. Das heisst, ich habe zweimal im Jahr eine Klausur [...]. Da bin ich nur im Büro und räume auf im Kopf und sonst irgendwie [...]. Und für mich arbeite ich da ganz viel, was das angeht, mit Learnings und den: Wie sollen sich Dinge weiterentwickeln?» (IP 10 – Musikverlag).

Prognosen beschränken sich dabei nicht nur auf die Erwartung bestimmter Trends und deren Weiterentwicklung, sondern ggfs. werden gezielt internationale Märkte beobachtet, denen für die jeweilige Branche eine Vorreiterrolle zugeschrieben wird. So berichtet IP 10, dass die Analyse des südkoreanischen, chinesischen oder indischen Musikmarkts, der dortigen Verwertungs- und Abrechnungssysteme etc. Prädiktoren für die hiesige Entwicklung und damit ein Blick in die Zukunft sein können.

Von allen ermittelten Perspektiven auf Weiterbildungsbedarfe ist die reflexiv-prognostische die umfassendste und aufwändigste. Die so ermittelten Bedarfe sind unsicher und spekulativ. Dennoch folgen die Einschätzungen ausgewiesener Expertise über die Branche, können begründet werden und besitzen messbare Kriterien.

² Es wurde die Analyse-Software MAXQDA genutzt. Für die lexikalische Suche wurden verschiedene Suchbegriffe genutzt: Bedarf*, Bedürfnis*, Anlass, Anlässe, erkenn* etc.

Kommunikativ-inklusive Perspektive

Hierbei liegt der Fokus auf der möglichst umfassenden Einbindung von Mitarbeitenden, Auftraggebenden, Auftragnehmenden, Mitwettbewerberinnen und -wettbewerbern (im Rahmen von Unternehmensstammtischen oder Verbänden) oder Weiterbildungsdienstleistenden. Die befragten Personen suchen den direkten Kontakt, formulieren Bedarfe nach Möglichkeit in Zusammenarbeit und validieren sie im Rahmen informeller Gespräche.

Reaktive Perspektive

Weiterbildungsbedarfe werden aus dieser Perspektive als Reaktion auf an das Unternehmen gestellte Herausforderungen formuliert. Die genannten Problemlagen sind heterogen und können sich auf das Personal (Bedarfe infolge von Personalabbau oder als Resultat von Neueinstellung), auf Umbaumaßnahmen, IT-Sicherheit und Hackerangriffe, Gesetzgebungen, nicht zuletzt auf branchenspezifische Änderungen u.v.m. beziehen. Ohne konkrete An- und Herausforderungen können in dieser Perspektive keine Weiterbildungsbedarfe formuliert werden, wodurch sich Problemlagen verstetigen können und strategische (Personal-)Entwicklung erschwert wird.

Defizitorientierung

Ähnlich wie die vorgenannte Perspektive ist auch die Defizitorientierung reaktiv, diese beschränkt die Ermittlung von Bildungsbedarfen aber auf wahrgenommene Defizite bei den Mitarbeitenden. Hierunter fallen Qualitätsmängel, die den Kompetenzen des Personals zugeschrieben werden, ebenso wie wahrgenommene Unzufriedenheit oder vermeintliche Ahnungslosigkeit gegenüber verschiedensten tätigkeitsbezogenen Themen. Eine defizitorientierte Bedarfsermittlung schränkt den Blick auf Weiterbildungsbedarfe in besonderer Weise ein, d.h. sie vernachlässigt alternative Deutungen in erheblichem Masse und verhindert proaktive Personalentwicklung.

Kundenorientierung

Die Ermittlung von Weiterbildungsbedarfen ist auch unter besonderer Berücksichtigung der Auftraggeberinnen und Auftraggeber sowie der Kundinnen und Kunden möglich. Dabei geht es weniger darum, konkrete Anfragen oder Aufträge abzuwarten und darauf mit entsprechenden Weiterbildungsmassnahmen zu reagieren, sondern regelmäßig deren Tätigkeitsfelder zu beobachten und etwaige Bedarfe abzuleiten: «Also wir betreuen zum Beispiel Kliniken und wenn dort geröntgt wird, wissen wir ja, dass dort der Bedarf ist für eine Strahlenschutzuntersuchung» (IP 03 – Arbeitsmedizin). Eine allgemeinere Perspektive auf Kundinnen und Kunden versucht, generell möglichst zeitaktuelle Dienstleistungen anzubieten, und antizipiert deren Erwartungen, woraus etwaige Weiterbildungsbedarfe abgeleitet werden. Der ausgeprägte Fokus auf

Kundinnen und Kunden war im untersuchten Sample bei Dienstleistungsunternehmen am stärksten ausgeprägt.

Angebotsorientierung als Alternative

Angebotsorientierung wird unterschiedlich beurteilt: Wenn es um die Planung betrieblicher Weiterbildung und den Wunsch geht, dass Angebote zielgruppenspezifisch sind und konkrete Bedarfe adressiert werden sollen, wird die Bedarfsorientierung gegenüber der Angebotsorientierung favorisiert (Faulstich 1998, S. 106). Angebotsorientierung wird aber auch als proaktive Vorgehensweise der Weiterbildungsplanung interpretiert, die nicht erst auf Bedarfe (bspw. Qualifikationslücken) wartet und damit lediglich reaktiv agieren würde (Gieseke 2008, S. 90). Demzufolge ist Angebotsorientierung nicht wie bspw. die o. g. Kundenorientierung, Defizitorientierung usw. eine spezifische Perspektive auf Bedarfsermittlung. Dennoch spielt sie in der Planung betrieblicher Weiterbildung im untersuchten Sample eine interessante Rolle im Sinne einer Alternative zur Bedarfsorientierung und soll deshalb nicht übergangen werden.

Angebotsorientierung findet sich in den untersuchten Unternehmen ausschliesslich in Fällen, bei denen Weiterbildungsverpflichtungen umgesetzt werden müssen. Hierzu gehören bspw. Fortbildungsverpflichtungen von Ärztinnen und Ärzten, Pflichtweiterbildungen zum Thema Erste Hilfe oder bspw. zum Datenschutz. Der zuweilen schlechte Ruf angebotsorientierter Weiterbildung wird in den Äusserungen der Interviewpartnerinnen und -partner nicht reproduziert. Vielmehr wird die Expertise von Berufsgenossenschaften oder Verbänden bei der Angebotsentwicklung betont und Qualität und Umfang der Fortbildungskataloge gelobt. Obwohl der oben formulierte Vorwurf, dass nachgefragte Angebote zu schnell als bedarfsdeckend fehlininterpretiert werden könnten, damit nicht widerlegt werden kann, sollten die mit Angebotsorientierung verbundenen Vorteile (bspw. Proaktivität und Resourcenersparnisse) nicht übersehen werden. Darüber hinaus sollte den Anbieterinnen und Anbietern zugestanden werden, sich im Rahmen professioneller Programmentwicklung auf valide Daten, Expertise über die Branche und hinreichend Erfahrung zu stützen. Nicht zuletzt kann der Blick auf Angebote den Unternehmensleitungen Perspektiven eröffnen, die mit Fokus auf lediglich die direkte Unternehmensumwelt verborgen geblieben wären.

Bedarfsermittlung zwischen Komplexität und Pragmatismus

Die Komplexität von Bedarfen und deren Ermittlung im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung ist eher Gegenstand wissenschaftlicher als betrieblicher Reflexionen. Im Kontext der betrieblichen Praxis der untersuchten Klein- und Kleinstunternehmen werden Bedarfe zwar sehr heterogen

bearbeitet, aber mit insgesamt deutlich weniger Aufmerksamkeit bedacht, als es mit Blick auf die einschlägige Literatur und den damit verbundenen Zuschreibungen zu erwarten wäre. Die primäre Kompetenz der Betriebe ist nicht die Organisation von Weiterbildung, aber dennoch sind Bereitschaft und Engagement, betriebliche Weiterbildung anzubieten, hoch. Praktikable Supportstrukturen, die die Unternehmen bei strategischer Weiterbildungsplanung unterstützen und dabei v.a. die Bedarfe der Mitarbeitenden im Blick behalten, nehmen die limitierten Ressourcen insbesondere von Klein- und Kleinstunternehmen ernst und sollten Instrumente und Methoden bereitstellen, die pragmatisch, angemessen und umsetzbar sind (bspw. Büchter 1999). Die eruierten Strategien betrieblicher Bedarfsermittlung zeigen, dass Betriebe (implizite) Verfahren entwickelt haben und begründen können, zugleich aber Ausbaupotenzial besteht. Insbesondere die o. g. reaktive Perspektive sowie Defizitorientierung sollten den Betrieben Anlass sein, über kommunikativere und eher proaktive Verfahren zu reflektieren.

CHRISTIAN MÜLLER, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenenbildung, Schwerpunkte berufliche Weiterbildung und komparative Bildungsforschung der TU Dresden. Kontakt: christian.mueller13@tu-dresden.de

Literatur

- Arnold, Rolf (1995):** Betriebliche Weiterbildung. Selbstorganisation – Unternehmenskultur – Schlüsselqualifikationen. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohenlohe.
- Büchter, Karin (1999):** Zehn Regeln zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 50 (3-4), S.12-15.
- Bundesamt für Statistik (2018):** Berufliche Weiterbildung in Unternehmen im Jahr 2015. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Online verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/6146039/master>.
- Faulstich, Peter (1998):** Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München: Vahlen.
- Gieseke, Wiltrud (2008):** Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, Wiltrud (2019):** Bedarf und Bedürfnisse. In: Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Bernd Käpplinger und Steffi Robak (Hg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. 2., korrigierte Auflage. Bielefeld, Stuttgart: wbv Publikation; UTB, S.28-37.
- Harney, Klaus (1998):** Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.
- Hippel, Aiga von; Röbel, Tina (2016):** Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 1, S.61-81. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/31856>, zuletzt geprüft am 22.02.2022.
- Hormel, Roland; Geldermann, Brigitte (2010):** Betriebliches Weiterbildungsmanagement für KMU. Beispiele aus der M+E-Industrie. 1. Aufl. Bielefeld: wbv (Wirtschaft und Bildung, 52). Online verfügbar unter <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=646945>.
- Käpplinger, Bernd (2010):** Weiterbildungentscheidungen auf Grundlage von Bildungscontrolling und jenseits von Bildungscontrolling – Empirische Ergebnisse eines BIBB-Forschungsprojektes. In: Bernd Käpplinger (Hg.): Weiterbildungentscheidungen und Bildungscontrolling. Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungspraxis. Bonn: BIBB (Wissenschaftliche Diskussionspapiere aus dem BIBB, 117), S.6-17.
- Kühl, Stefan (2011):** Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. 1., neue Ausg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (2011):** Organisation und Entscheidung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, Philipp (2010):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktual. u. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Pawlowsky, Peter; Bäumer, Jens (1996):** Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen. München: Beck.
- Röbel, Tina (2017):** Bildung im Betrieb? Empirische Beobachtung der Bedarfsbestimmung im Grossunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 1, S.25-39. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/35502>, zuletzt geprüft am 18.06.2018.
- Statistisches Bundesamt (2017):** Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Fünfte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS5). Hg. v. Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/de/80707.php>, zuletzt geprüft am 29.06.2018.

Learning Analytics und Erwachsenenbildung: Lebenslanges Lernen im Horizont zunehmender Datafizierung

FALK SCHEIDIG

Mit der zunehmenden Verbreitung digitaler Technologien in Kontexten lebenslangen Lernens werden immer mehr Daten zu Lernenden und Lernaktivitäten generiert. Die Nutzung dieser Daten insbesondere zu didaktischen Zwecken ist der mit «Learning Analytics» formulierte Anspruch. Der Beitrag führt in das dynamische Feld lernbezogener Datenanalysen ein und fragt nach Möglichkeiten und Beispielen sowie nach Risiken und Limitationen der Datennutzung in der Erwachsenenbildung.



Datafizierung als Begleitphänomen der Digitalisierung

Mit der voranschreitenden digitalen Durchdringung vieler Lebensbereiche geht eine als «Datafizierung» (Datafication) bezeichnete Entwicklung einher, die die Zunahme der mit der Nutzung digitaler Technologie generierten und verarbeiteten Daten umschreibt. Online-Shopping, Smartphones,

Fitnesstracker, «smarte» Autos, Sprachassistenten und vernetzte Alltagsgeräte (Internet of Things, IoT) sind nur einige Beispiele dafür, dass jeder Mensch bewusst und unbewusst immer mehr «digitale Fussabdrücke» hinterlässt (Breiter & Hepp, 2018). Das Phänomen der Datafizierung ist verwoben mit neuen Kapazitäten der Datenauswertung (Analytics), etwa mittels unter künstlicher Intelligenz (KI) subsumierter Verfahren wie Machine Learning. Typische Beispiele sind Kaufempfehlungen auf Shopping- und Social-Media-Plattformen oder die internetbasierte Routenplanung auf Basis aktueller Verkehrsdaten.

Den Bildungsbereich berührt diese Entwicklung in doppelter Weise: Zum einen bedarf die Datafizierung als gesellschaftsrelevantes Phänomen einer Thematisierung in Bildungsangeboten mit dem Ziel eines kritisch-reflexiven Bewusstseins für den kompetenten Umgang mit Daten (Data Literacy). Zum anderen betrifft die Datafizierung auch den Bildungsbereich selbst infolge zunehmender Verbreitung digitaler Technologien in Lehr-/Lernkontexten, wovon etwa die prosperierende EdTech-Branche Zeugnis gibt. Mit Schlagworten wie Big Data und KI verbinden sich (auch) im Bildungsbereich teils grosse Erwartungen – etwa bezüglich einer Personalisierung des Lernens –, die Fragen nach dem disruptiven Charakter bildungstechnologischer Entwicklungen verstärken (für die Erwachsenenbildung vgl. z.B. Dreisiebner & Lipp, 2022; Grotlüschen, 2018).

Die seit etwa 2010 unter dem Begriff «Learning Analytics» gefasste Auseinandersetzung mit den Potenzialen der Nutzung von lernbezogenen Daten steht noch am Anfang und schenkte der Erwachsenenbildung bislang wenig Aufmerksamkeit, obwohl sich gerade im Erwachsenenalter Fragen nach individuellen Lernbedürfnissen in besonderer Weise stellen. International finden sich nur wenige Beispiele für Learning Analytics in der Erwachsenenbildung (z.B. Jo, Kim & Yoon, 2015; Van Laer & Elen, 2020), oft handelt es sich dabei um Piloterprobungen und keine auf Dauer angelegten Praxisimplementierungen (Ruiz-Calleja et al., 2021). Im erwachsenenpädagogischen Fachdiskurs wurde das Thema nur vereinzelt und eher randständig aufgegriffen (aktuell z.B. Gugitscher & Schlägl, 2022; Rohs & Bernhardsson-Laros, 2022). Dies wird hier zum Anlass genommen, sich Learning Analytics im Kontext der Erwachsenenbildung zuzuwenden. Ausgehend von einer Darlegung zentraler Wesenszüge von Learning Analytics werden Möglichkeiten

der Datennutzung im Feld der Erwachsenenbildung beleuchtet und kritische Perspektiven aufgeworfen, ehe der Beitrag mit einem (vorläufigen) Fazit schliesst.

Gegenstand und Grundlagen von Learning Analytics

Mit Learning Analytics findet der bereits in andere Lebensbereiche vorgedrungene Analytics-Ansatz – als Erschliessung und Vernetzung volumenstarker Datenquellen mit statistischen Verfahren – Eingang in pädagogische Kontexte. Der damit verbundene Anspruch wird wie folgt umrissen: «Learning analytics is the measurement, collection, analysis and reporting of data about learners and their contexts, for purposes of understanding and optimising learning and the environments in which it occurs» (Long und Siemens, 2011, S. 34; für weitere Definitionsangebote vgl. Scheidig, 2021a, S. 171f.). Der Fokus richtete sich dabei bislang vor allem auf den Hochschulkontext, und zwar u.a. mit der Zielsetzung, neue Einblicke in das Lernverhalten zu gewinnen, Studierende bedarfsgerecht mit Lernangeboten, Empfehlungen und Feedback zu unterstützen, Hindernisse, kritische Lernverläufe und abbruchgefährdete Studierende frühzeitig zu erkennen und verschiedenen Personengruppen – von der Lehrenden- bis zur institutionellen Leitungs- und bildungspolitischen Ebene – handlungsrelevante Informationen zur Verfügung zu stellen. Stehen nicht konkrete Lehr-/Lernsettings im Zentrum (Learning Analytics im engeren Sinne), sondern primär organisationsbezogene oder -übergreifende Aspekte wie Dropout-Quoten und Ressourceneinsatz, so ist auch von «Academic Analytics» die Rede (Scheidig, 2021b).

Grundlage von Learning Analytics bilden statische und dynamische Daten zu Lernenden (z.B. Soziodemografie), Lernkontexten (z.B. Curriculum), Lernprozessen (z.B. Verhalten in Online-Lernumgebungen) und Lernerträgen (z.B. Lernleistungen). Es handelt sich dabei um maschinell lesbare bzw. computerbasiert verarbeitbare Daten, die oftmals bereits vorliegen, etwa in Lern- und Prüfungssoftware oder Campusmanagementsystemen erfasst werden. Die Analyse dieser Daten kann retrospektiv erfolgen (z.B. Berichte), in Echtzeit (z.B. Empfehlungen) oder in die Zukunft weisen (z.B. Prognosen). Die eingesetzten Verfahren der Datenverarbeitung reichen von der Datenvisualisierung (z.B. in Dashboards) über soziale Netzwerkanalysen bis hin zu Data-Mining, wobei konventionelle statistische Verfahren (bislang) häufiger zum Einsatz kommen als KI (Scheidig & Holmeier, 2021, S. 218f.). Wenngleich sich innerhalb weniger Jahre an der Schnittstelle verschiedener Disziplinen ein abgrenzbarer Diskurszusammenhang zu Learning Analytics mit eigenen Fachforen entwickelte – in dem auch ethische Aspekte und Datenschutz sichtbar Raum einnehmen –, besitzen viele Anwendungen noch Explorationscharakter. Die Auseinandersetzung mit den Potenzialen von lernbezo-

genen Datenanalysen scheint erst am Anfang zu stehen, was u.a. auch daran ersichtlich wird, dass Bildungsbereiche wie die Erwachsenenbildung bislang keine nennenswerte Beachtung fanden.

Learning Analytics in der Erwachsenenbildung

Bezüglich möglicher Einsatzszenarien für Learning Analytics in der Erwachsenenbildung verdient zuvorderst deren Pluralität Berücksichtigung: Angesichts der vielfältigen Anbieter- und Angebotslandschaft – von öffentlich geförderten Anbietern über global agierende NGOs bis zu kommerziell orientierten Privatunternehmen, vom beruflichen Training über den Tanzkurs bis zum philosophischen Gesprächskreis – können Potenziale der Datennutzung nicht pauschal, sondern nur kontextspezifisch beurteilt werden. Die Erschließung von Daten im Sinne von Learning Analytics erstreckt sich prinzipiell nur auf jene Bereiche, in denen relevante Daten generiert werden (können). Dies trifft auf viele Erwachsenenbildungsaktivitäten derzeit nicht zu, etwa Face-to-face-Interaktion, die nicht durch digitale Medien vermittelt ist oder erfasst wird. Zu denken ist auch an informelle Lernprozesse, z.B. arbeitsplatzbezogene Lernaktivitäten in Umgebungen, deren primärer Zweck nicht das Lernen ist (Ruiz-Calleja et al., 2021). Insgesamt darf für die Erwachsenenbildung aufgrund ihres offenen, lebensbegleitenden Charakters eine deutlich geringere Datenverfügbarkeit und -interoperabilität angenommen werden als beispielsweise im relativ geschlossenen System der Hochschulbildung. Erwachsenenbildung ist weder an eine Einrichtung noch an ein Curriculum gebunden und zudem oftmals nicht abschlussbezogen. Viele Einsatzszenarien von Learning Analytics, die primär vor dem Hintergrund hochschulischen Lehrens und Lernens elaboriert werden, können nicht oder nur sehr eingeschränkt in der Erwachsenenbildung adaptiert werden, da strukturell wie technisch das Pendant fehlt (z.B. Identifizierung von abbruchgefährdeten Lernenden auf Basis engmaschiger Lern- und Prüfungsdaten).

In Anbetracht der Vielfalt der Lernkontakte Erwachsener, die oftmals auch nicht oder nur teilweise digital durchdrungen sind, sowie der unzähligen in den Alltag eingebetteten Lerngelegenheiten sollte also Perspektiven, die in Aussicht stellen, dass Lernprozesse im Kontinuum des Lebens lernkontextübergreifend datenbasiert abgebildet werden («Lifelong Learning Analytics», Pham & Klamma, 2013), mindestens mit Skepsis begegnet werden. Jenseits aller anwendungspraktischen Vorbehalte (Lernaktivitäten ohne Datenspuren, mangelnde Datenstandards, fehlende übergeordnete Instanz usw.) erscheint der Anspruch einer lebensbegleitenden Datenspeicherung und -vernetzung auch unter pädagogischen, ethischen und rechtlichen Gesichtspunkten fragwürdig (McNamara, 2018), und zwar erstens im Hinblick auf diskontinuierliche Lernprozesse und offene Bildungsbiografien sowie

zweitens wegen des Gebots der Datensparsamkeit und des Rechts auf Vergessenwerden. Demgemäß kann für die Erwachsenenbildung vorrangig eine lernkontextspezifische Nutzung von Daten verfolgt werden, also im Rahmen einer Einrichtung oder einer digitalen Lernumgebung. Dies illustrieren auch die nachfolgenden Anwendungsbeispiele.

Learning Analytics auf mikrodidaktischer Ebene

Im Hinblick auf die mikrodidaktische Ebene rücken mit Learning Analytics digitale Lernumgebungen ins Zentrum, in denen Daten zu Lernaktivitäten generiert werden. Typische Beispiele sind Learning Management Systeme (LMS), die u.a. in Fremdsprachen- und Alphabetisierungskursen Verwendung finden und die Zeitpunkte, Dauer und Häufigkeit des Zugriffs auf die Lernumgebung, die Interaktion mit Lernmaterialien und anderen Teilnehmenden sowie Leistungen der Lernenden erfassen. Auch wenn diese Daten (z.B. die investierte Zeit, «time on task») keine qualitativen Einsichten in das Lernen vermitteln, gewähren sie durchaus relevante Einblicke in die Nutzung von Lernressourcen und können zum Ausgangspunkt für Feedback (z.B. zu Lernfortschritten und -problemen) oder für die Gestaltung künftiger Lernangebote genommen werden (für Nutzungsbeispiele in der Erwachsenenbildung vgl. z.B. Jo et al., 2015; Van Laer & Elen, 2020). Vergleichbare Daten werden auch in MOOCs (Massive Open Online Course) generiert; Ebner et al. (2018) illustrieren beispielsweise Möglichkeiten der Datenauswertung anhand einer Durchführung des «EBmooc» für Erwachsenenbildner*innen, bei dem für ca. 3000 Teilnehmende innerhalb von sechs Wochen rund 200'000 Lernaktivitäten geloggt wurden. Auch Apps, Touchdisplays bzw. interaktive Informationstafeln, Audioguides und AR-/VR-Anwendungen (Augmented Reality, Virtual Reality), wie sie einige Museen, Science Center und Gedenkstätten anbieten, können als Datenquellen fungieren, um z.B. zu analysieren, welche Themenbereiche die Adressat*innen in gehobenem Masse interessieren und ob bzw. in welcher Weise die bereitgestellten digitalen Angebote eine Nutzung erfahren.

Neben diesen nichtinvasiven Datennutzungsszenarien können auch Daten zu Lernprozessen eigens erhoben werden. So haben z.B. Yun et al. (2019) ein Szenario unter Einsatz von Wearables – also am Körper getragener Technologie wie Smartwatches – entwickelt, das in Trainings für Rettungskräfte zum Einsatz kommen kann: Die Lernenden agieren in einem Serious Game, in dem Notfälle realitätsnah simuliert werden, und das Schwierigkeitsniveau wird anhand der situativ gemessenen Herzfrequenz adaptiv angepasst. Des Weiteren können verschiedene Datenquellen verknüpft werden, um das limitierte Bild über Lernaktivitäten, das beispielsweise LMS-Daten liefern, zu erweitern. Viertel, Krieter & Breiter (2021) haben beispielsweise für die Analyse non-formaler Musikkurse ergänzend zu LMS-Logdaten auch

Systemdaten und Bildschirmvideos von Tablets ausgewertet, die den Lernen den zur Verfügung gestellt und für Lernaktivitäten ausserhalb des LMS genutzt wurden.

Die genannten Einsatzszenarien für Learning Analytics erfordern eine Datenverarbeitung (sofern keine Datenaufbereitung, z.B. via Visualisierung, programmiert ist) und -interpretation aufseiten der für das Lernangebot Verantwortlichen. Die Daten bedürfen also einer didaktischen Bedeutungs-zuschreibung. Abzugrenzen hiervon sind Lernumgebungen, die ein hoher Automatisierungsgrad der Verarbeitung lernbezogener Daten kennzeichnet und die auch ausserhalb organisierter Bildungsangebote Verwendung finden. Zu nennen sind hier insbesondere adaptive Lernsysteme (z.B. die Sprachlern-App Duolingo), die Lerneinheiten bzw. -pfade mittels automatisierter Datenanalyse in Echtzeit personalisieren, und zwar einerseits basierend auf einem domänenspezifischen Lernmodell und andererseits abhängig von individuellen Lernfortschritten und Präferenzen der Lernenden (Biel et al., 2019). Dies ist etwa mit Blick auf die Herausforderung, der Heterogenität erwachsener Lerner gerecht zu werden, von Interesse. Zugleich sind adaptive Lernsysteme wie Apps zum Fremdspracherwerb auch in informellen Lernkontexten zu verorten, die ohne professionelles pädagogisches Handeln auskommen und im konkreten Fall durch Algorithmen geleitet werden. Ein aktuelles und genuin im Feld der Erwachsenenbildung positioniertes Beispiel für adaptive Lernsysteme stellt das Verbundprojekt KUPPEL unter Leitung des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV) dar, in dessen Rahmen eine KI-unterstützte Lernumgebung für Erwachsenenbildungspersonal entwickelt wird, die auf Basis individueller Voraussetzungen und Präferenzen einen personalisierten Erwerb von digitalen Kompetenzen ermöglichen soll. Neben diesen Szenarien, die sich auf das Erfassen von Lernaktivitäten zentrieren, können Daten auch im Zusammenhang mit der formativen oder summativen Lernstandsdagnostik verarbeitet werden, z.B. für eine Einstufung des Fremdsprachniveaus oder für adaptives Testen, bei dem das Schwierigkeitsniveau individuell angepasst wird. Diesen Beispielen, die nicht generisch, sondern inhaltspezifisch automatisierte Auswertungen vornehmen, ist die Einschränkung gemein, dass sie – zumindest gegenwärtig – gut formalisierbare Lerninhalte voraussetzen, die sich in strukturierte Lerneinheiten sequenzieren lassen. Nur bedingt strukturierbare Lerninhalte sowie Aufgaben auf hohen Lernzieltaxonomiestufen (z.B. Beurteilen, Entwickeln) eignen sich demgegenüber kaum für solche daten-gestützten Anwendungen.

Datenanalysen auf mesodidaktischer Ebene

Oberhalb der Ebene konkreter Angebote und Lernsituationen können Daten beispielsweise auf der mesodidaktischen Ebene funktionalisiert werden, z.B.

zur Analyse der Programmrezeption. Durch die Tendenz, dass immer mehr Erwachsenenbildungsanbieter Online-Programme statt oder ergänzend zu Programmheften offerieren (Käplinger, 2021), können auf Basis von Website-Daten neue Einsichten gewonnen werden, beispielsweise ob und mit welchen Strategien Angebote gezielt gesucht werden, wie das (im Gegensatz zu gedruckten Programmen) nichtlinear dargestellte Programm «er-kundet» wird, welche und wie viele Veranstaltungsangebote sich Personen mit unterschiedlichen inhaltlichen Interessen ansehen und wann sie das Programm verlassen («Absprungseite»), in welchem Verhältnis je nach Veranstaltungsangebot Seitenzugriffe und Anmeldungen stehen usw. Die durch solche Analysen gewonnenen Erkenntnisse können z.B. Auskunft zu Lernbedürfnissen und diesbezüglichen Mustern geben oder in die Optimierung der Beschreibung und Darstellung von Online-Angeboten einfließen. «Sollten Hinweise à la ‚Kunden, die diesen Artikel gekauft haben, kauften auch...‘ die neue Form des Auftritts von Weiterbildungseinrichtungen sein?» (Käplinger, 2021, S. 39) – Prinzipiell wären solche Echtzeit-Empfehlungen auf Basis der Daten zur Programmrezeption möglich.

Auch die im Buchungssystem einer Erwachsenenbildungseinrichtung hinterlegten Daten der für Veranstaltungen angemeldeten Personen sind potenziell eine Ressource für Auswertungen zu Soziodemografie und Interessenprofilen von Teilnehmenden und können u.a. für Marketingzwecke und die Zielgruppenansprache genutzt werden. Welche Personengruppen werden (weniger) erreicht? Wo wohnen die Teilnehmenden (nicht)? Für wen könnte welches Angebot von Interesse sein?). Ein Beispiel dafür, wie bereits heute verschiedene Daten für individuelle Angebotsempfehlungen genutzt werden, ist die kommerziell orientierte Plattform LinkedIn Learning; diese bietet über 16'000 Online-Kurse vom Erwerb von Soft Skills bis zum Erlernen einer Programmiersprache mit Zertifikatsabschluss an und unterbreitet u.a. basierend auf den Berufsprofilen der Millionen weltweiten Nutzer*innen des Berufsnetzwerks LinkedIn mit Angaben zu Beruf, Lebenslauf, Kompetenzen, Interessen individuelle Weiterbildungsvorschläge (Hansch, Dörich & Rohwerder, 2021; Grotlüschen, 2018). Einen Schritt weiter soll das ambitionierte Vorhaben der Nationalen Bildungsplattform in Deutschland gehen, die zurzeit als Metaplatzform zur breiten Vernetzung digitaler Lernangebote entwickelt wird und 2023 gelauncht werden soll: «Angepasst an die aktuelle Lebenslage, individuell und flexibel über alle Altersstufen und Bildungsbereiche hinweg soll es ermöglicht werden, sich ungehindert durch die verschiedenen digitalen Bildungsangebote und -formen zu bewegen.»¹. Es verdient Aufmerksamkeit, wie die Plattform künftig Daten von Lernenden und zu Lernprozessen bei unterschiedlichsten Anbietern (!) für die ge-

¹ Vgl. www.bildung-forschung.digital/digitale-zukunft/de/bildung/initiative-digita-le-bildung/startschuss-zum-aufbau-nationaler-bildungsplattform/startschuss-zum-aufbau-nationaler-bildungsplattform_node.html

plante individuelle «Data Wallet» der Nutzer*innen erfassen und – so ein formuliertes Ziel – für personalisierte Empfehlungen zu Lernangeboten verarbeiten wird.

Kritische Perspektiven

Mit Learning Analytics verbinden sich verschiedene Vorbehalte, u.a. bezüglich des Datenschutzes. Die Einhaltung datenschutzrechtlicher Vorgaben ist elementar, z.B. Transparenz, Rechtmäßigkeit, Vertraulichkeit der Datenverarbeitung sowie die Wahrung der informationellen Selbstbestimmung der «Datensubjekte», damit einhergehend die Auskunftspflicht über die Zweckgebundenheit von Datenanalysen. Rechtliche und organisatorische Anforderungen des Datenschutzes gelten für die bestehenden Datenquellen jedoch auch bei einem Verzicht auf Learning Analytics (Scheidig & Holmeier, 2021). Daneben treten begründete ethische Bedenken, etwa dass (auch bei rechtskonformer Datenverarbeitung) metrische Dispositive und Normierungstendenzen, Gefühle der Überwachung und sozialer Druck erzeugt werden könnten. Dies kann wiederum das Verhalten der Lernenden beeinflussen (für die Erwachsenenbildung vgl. Viertel et al., 2021). Die Technikfolgenabschätzung liesse sich aber auch unter konträren Vorzeichen artikulieren: Inwieweit ist es vertretbar, das Potenzial bereits vorliegender Daten als Impulsgeber für Weiterentwicklungen nicht zu heben (bewusster Informationsverzicht)? Wie auch andere ethische Herausforderungen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung (vgl. Rohs & Bernhardsson-Laros, 2022) verlangt dies eine wertebasierte Abwägung.

Problematisch ist des Weiteren, dass Daten nur vermeintlich objektiv und neutral sind (Breiter & Hepp, 2018), in Algorithmen sind Normvorstellungen und Interessen, mitunter auch Diskriminierung eingeschrieben (Beck et al., 2019). Sowohl Daten als auch auf ihnen basierende Analysen können fehlerhaft sein sowie falsche Schlüsse nahelegen. Ohnehin leuchten sie aufgrund der Beschränkung auf datengenerierende Aspekte nur Ausschnitte der Bildungspraxis aus, was auf ein Grundproblem verweist: Der Erkenntnishorizont von Learning Analytics entfaltet sich weniger entlang pädagogischer Fragen als vielmehr entlang verfügbarer Daten. Auch der Fachdiskurs ist bislang nur rudimentär bildungswissenschaftlich fundiert und primär technikgetrieben (Scheidig, 2021a). Im Fokus stehen in der Tendenz quantitative Analysen (Häufigkeit, Wahrscheinlichkeit, Korrelation usw.) auf Basis von Daten zum Verhalten von Lernenden, was im nicht unbegründeten Vorwurf gipfelt, Learning Analytics sei aufgrund der Fokussierung auf sicht- bzw. messbare Handlungen behavioristisch. Es steht im Spannungsverhältnis zum Anspruch, Lernen besser zu verstehen und zu optimieren (Long & Siemens, 2011), dass Learning-Analytics-Anwendungen in der Regel gerade keine qua-

litativen Einsichten etwa zur Erklärung des Lernverhaltens liefern und wirksame Verbesserungen nicht direkt abgeleitet werden können, sondern einer pädagogisch informierten Dateninterpretation bedürfen (Scheidig, 2021b, S. 189f.).

Die Kritik an Learning Analytics setzt auf verschiedenen Ebenen an, besitzt aber nicht für alle Anwendungsszenarien die gleiche Relevanz. Prototypischer Fluchtpunkt kritischer Einwände sind Szenarien, bei denen durch Verarbeitung (sensibler) personenbezogener Daten einzelne Lernende beobachtet werden und auf Basis von (intransparenten) Algorithmen Feedback oder Empfehlungen erhalten. Die Kritik verfängt jedoch weniger bei Datenanalysen, die auf aggregierten oder anonymisierten Daten fussen, z.B. Analysen auf Programmebene, die nicht einzelne Lernende adressieren, sondern primär die Angebotsebene oder andere einrichtungsbezogene Aspekte.

Fazit

Begünstigt durch den zunehmenden Einsatz digitaler Technologien in Lehr-/Lernprozessen sowie auf organisationaler Ebene hat das im Kontext der Erwachsenenbildung generierte Datenvolumen zugenommen, und diese Entwicklung dürfte sich auch künftig fortsetzen. Diese Daten erfassen jedoch nur Ausschnitte der pluralen, vielschichtigen Lernkontexte und lernbezogenen Handlungen; ihre Erschliessung ist – auch organisatorisch – anspruchsvoll und mit rechtlichen und ethischen Grenzen verknüpft (Scheidig & Holmeier, 2021). Trotz dieser Limitationen und begrenzten Aussagekraft wohnt den zumeist beiläufig generierten Daten zu Lernenden und Lernprozessen das Potenzial inne, relevante Einsichten in Erwachsenenbildungspraxis zu gewähren, die für verschiedene Tätigkeitsbereiche in der Erwachsenenbildung in unterschiedlicher Weise Informationsgehalt beanspruchen können, etwa für Programmplanung, Lehrhandeln, Beratung, Marketing, Evaluation und Qualitätsmanagement. Die Nutzbarmachung der oftmals bereits vorhandenen Daten setzt – neben der Akzeptanz unter Lernenden (dies vor allem, soweit sie personenbezogen ist) – auch die Akzeptanz von jenen voraus, die Lernangebote auf der Meso- oder Mikroebene verantworten. Dabei entbindet auch ein Verzicht auf Learning Analytics Erwachsenenbildungsanbieter nicht vom kompetenten Umgang mit Daten, insbesondere im Hinblick auf Anforderungen des Datenschutzes und der Datensicherheit, z.B. bei der Wahl und Konfiguration von Software, der Formulierung von Nutzungsbestimmungen und dem Umsetzen einer institutionellen Datenpolicy (Scheidig & Holmeier, 2021).

Es gilt, sowohl das erwachsenenpädagogische Personal als auch Lernende zu einem souveränen und sensiblen Umgang mit Daten zu befähigen (Data Literacy) sowie eine reflektierte und selbstreflexive Urteilsbildung bezüglich

der neuen Möglichkeiten der Datenverarbeitung und deren Implikationen zu fördern. Dies umschliesst neben dem Verständnis dafür, wann welche Daten erfasst und verarbeitet werden, auch ein Bewusstsein ebenso für die Potenziale wie für die Risiken und Limitationen der Nutzung von Daten (auch) in Lernkontexten. Nicht zuletzt besitzt das Thema Learning Analytics für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung Relevanz, und zwar einerseits aus forschungsmethodischer Sicht als bislang weitgehend ungenutzter und überwiegend nonreaktiver Feldzugang (Breiter & Hepp, 2018) zur datengestützten Vertiefung erwachsenenpädagogischer Fragen und andererseits dahingehend, dass Wissenschaft als Reflexionsinstanz Entwicklungen im Praxisfeld begleiten sollte – gerade auch, wenn diese feldextern wie etwa durch globale EdTech-Unternehmen impulsiert werden.

PROF. DR. FALK SCHEIDIG hat seit April 2022 die Professur für Lebenslanges Lernen unter besonderer Berücksichtigung des non-formalen und informellen Lernens an der Ruhr-Universität Bochum inne. Kontakt: falk.scheidig@rub.de

Literatur

- Beck, S., Grunwald, A., Jacob, K. & Matzner, T. (2019):** Künstliche Intelligenz und Diskriminierung. Herausforderungen und Lösungsansätze. München: Plattform Lernen-de Systeme.
- Biel, C., Brandt, P., Hellmich C., Kilian, L. & Schöb, S. (2019):** Lern-Empfehlungen von der Maschine. Adaptives Recommending am Beispiel von EULE. weiter bilden – DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 26(4), 22–25.
- Breiter, A. & Hepp, A. (2018):** Die Komplexität der Digitalisierung: zur Herausforderung, digitale Spuren in ihrem Kontext zu analysieren. In C. Katzenbach, C. Pentzold, S. Kannengiesser, M. Adolf & M. Taddicken (Hrsg.), Neue Komplexitäten für Kommunikationsforschung und Medienanalyse: Analytische Zugänge und empirische Studien (S. 27–48). Berlin: Digital Communication Research.
- Dreisiebner, G. & Lipp, S. (2022):** Künstliche Intelligenz und ihr Potenzial in der Erwachsenenbildung. Substitution vs. Augmentation – zwischen Möglichem und Erstrebenswertem. Magazin erwachsenenbildung.at, 44–45, 17-1–17-11.
- Ebner, M., Schön, S., Khalil, M., Ebner, M., Aschemann, B., Frei, W. & Röthler, D. (2018):** Inverse Blended Learning in der Weiterbildung für Erwachsenenbildner_innen. Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, (1), 23–30.
- Grotlüschen, A. (2018):** Erwachsenenbildung und Medienpädagogik: LinkedIn & Lynda, XING und Google als Bildungsanbieter. MedienPädagogik, 30, 92–113.
- Gugitscher, K. & Schlögl, P. (2022):** «Es geht mehr digital als angenommen!» Zur Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung vor, während und nach Covid-19. Magazin erwachsenenbildung.at, 44–45, 10-1–10-11.
- Hansch, A., Dörich, A. & Rohwerder, J. (2021):** «Gute Bildung hat keine Stopptaste». weiter bilden spricht mit Anna Hansch und Andreas Dörich. weiter bilden – DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 28(2), 20–23.
- Jo, I. H., Kim, D. & Yoon, M. (2015):** Constructing Proxy Variables to Measure Adult Learners' Time Management Strategies in LMS. Educational Technology & Society, 18(3), 214–225.
- Käplinger, B. (2021):** Programme in der Erwachsenenbildung: Viel mehr als ein gedruckter Katalog. Forum Erwachsenenbildung, 54(4), 37–41.
- Long, P. & Siemens, G. (2011):** Penetrating the Fog. Analytics in Learning and Education. In EDUCAUSE review, 5(46), 31–40.
- McNamara, L. (2018):** Traversing Across Learning Environments And The Need For A Single Data Standard In Digital Learning Environments. Current Issues in Emerging eLearning, 4(1), 100–108.
- Pham, M. C. & Klamma, R. (2013):** Data Warehousing for Lifelong Learning Analytics. Bulletin of the IEEE Technical Committee on Learning Technology, 15(2), 6–9.
- Rohs, M. & Bernhardsson-Laros, N. (2022):** Digitalisierung als ethische Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Ein Anstoß für die Entwicklung einer Bereichsethik aus Sicht der Erwachsenenbildungsforschung. Magazin erwachsenenbildung.at, 44–45, 05-1–05-10.
- Ruiz-Calleja, A., Prieto, L. P., Ley, T., Rodríguez-Triana, M. J. & Dennerlein, S. M. (2021):** Learning Analytics for Professional and Workplace Learning: A Literature Review. IEEE Transactions on Learning Technologies, 14(3), 353–366.
- Scheidig, F. (2021a):** Learning Analytics – Einordnung eines emergierenden Feldes. Das Hochschulwesen, 69(5–6), 171–176.
- Scheidig, F. (2021b):** Von datengestützter Optimierung und gläsernen Studierenden: Bei-spiele, Potentiale und Probleme von Learning Analytics. In A. Thielisch, C. Bade & L. Mitte-rauer (Hrsg.), Ursprünge hinterfragen – Vielfalt ergründen – Praxis einordnen. ReGeneration Hochschul-lehre (S. 185–196). Bielefeld: wbv media.
- Scheidig, F. & Holmeier, M. (2021):** Learning Analytics aus institutioneller Perspektive: Ein Orientierungsrahmen für die hochschulische Datennutzung. In: Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke (S. 215–231). Wiesbaden: Springer VS.
- Van Laer, S. & Elen, J. (2020):** Adults' Self-Regulatory Behaviour Profiles in Blended Learning Environments and Their Implications for Design. Technology, Knowledge and Learning, 25, 509–539.
- Viertel, M., Krieter, P. & Breiter, A. (2021):** «Da habe ich es dann einfach ausgeschaltet». Perspektiven von Lernenden auf Datensammlung mittels Langzeit-Bildschirmaufzeichnungen in non-formalen Bildungskontexten. Medien-Pädagogik, 44, 1–21.
- Yun, H., Riazy, S., Fortenbacher, A. & Simbeck, K. (2019):** Code of Practice for Sensor-Based Learning. In: N. Pinkwart & J. Konert (Hrsg.), DELFI 2019 – Die 17. Fachtagung Bildungstechnologien (S. 199–204). Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V.

Weiterbildung in der Krise: Chancen einer bedarfs- orientierten Angebots- entwicklung

WALTER SCHÖNI

Die Nachfrage nach Weiterbildung ist eingebrochen. Anbieter haben Organisationsstrukturen angepasst, Personal abgebaut und Teile des Angebots digitalisiert. Sie hoffen, dass sich die Nachfrage erholt, und vermarkten das Angebot teils auf digitaler, teils auf Präsenzbasis. Die Frage ist, ob das vermarktete Angebot bedarfsgerecht ist. Denn die Pandemiekrise dürfte Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen verändert. Dies erfordert zuallererst die Abklärung der Lernbedarfe. Derzeit geht der Trend jedoch in eine andere Richtung. Anbieter tendieren dazu, anstelle der Lernbedarfsabklärung das Produktmarketing zu forcieren. Was das Ausbildungspersonal in seinem Bemühen, Lernbedürfnissen gerecht zu werden, nicht unbedingt unterstützt. Nur eine solide Bedarfsabklärung liefert die Basis für einen vollständigen Angebotsprozess. Und schafft Vertrauen auf der Nachfrageseite.

Pandemiekrise und die Hoffnung auf Normalisierung der Nachfrage

Die Weiterbildungsbranche kämpft mit den Folgen der durch die Pandemie ausgelösten Krise. Die Einschnitte der letzten Jahre setzen die Akteure massiv unter Druck. Nach Ausbruch der Pandemie haben viele Anbieter für ihre Programme und Veranstaltungen digitale Lösungen realisiert. Die Nachfrage ist vielerorts dennoch eingebrochen, was sich in der amtlichen Statistik der Weiterbildungsteilnahme für 2020 klar zeigt (BFS 2021). Die Anbieter-Perspektiven sind getrübt: 2020 rechneten die in der Weiterbildungsstudie 2020/2021 befragten Anbieter in der Schweiz mit Umsatzeinbussen von durchschnittlich 28% (Gollo et al. 2021); rund zwei Drittel der Anbieter haben Mitarbeiterpensen reduziert und Lehraufträge an Externe gestrichen. 2021 haben sich die negativen Umsatzerwartungen gemäss einer weiteren Befragung weitgehend bestätigt, man erwartete eine nur langsame Erholung (Poopalapillai et al. 2021, S. 3 f.). Betriebe, Mitarbeitende und freischaffende Kursleitende sind mit wirtschaftlichen Existenzfragen konfrontiert.

SVEB (Hrsg.): Education Permanente EP 2022-1,
Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Ein neuer Aufschwung der Weiterbildung hängt von der baldigen Erholung der Nachfrage ab. Sie ermöglicht, so die Hoffnung, Programme wiederzubeleben, digitale Aktionsräume zu erschliessen und die Geschäftsbasis zu verbreitern. Die Hoffnung ist nachvollziehbar und insofern begründet, als viele Lehr-Lern-Settings bereits auf Fernunterricht und digitale Plattformen umgestellt wurden (Gollo et al. 2021, 24f.). Aber selbst wenn sich die Nachfrage mittelfristig wieder dem Vorkrisenniveau annähert, stellen sich für Anbieter grundsätzliche Fragen: Werden bisherige Geschäftsfelder Bestand haben, werden Zielgruppen digital überhaupt erreichbar sein? Pandemie und Digitalisierung stellen gleichzeitig hohe Anforderungen an die Betriebe in einem instabilen Marktumfeld. Konkurrenzverhältnisse, Anbieterstrukturen und Tätigkeiten der Erwachsenenbildung dürften sich verändern (Schenkel 2019). Und das digitale Geschäft operiert transnational. Branchenfremde Technologiekonzerne sind längst ins Bildungs- und Eventgeschäft eingestiegen (Grotlüschen 2018).

Eine Geschäftsstrategie, die auf die Stimulierung der Nachfrage setzt, trifft somit auf strukturelle Unsicherheiten. Lernbedarfe und Lernvoraussetzungen, d. h. der Nachfrage vorgelagerte Faktoren, dürften sich in der Krise ebenfalls verändern. Sie tun dies schon länger, weil Arbeitsverhältnisse flexibilisiert wurden und Ansprüche an die Work-Life-Balance gestiegen sind. Die aktuelle Krise hat jedoch weitreichende Konsequenzen. Unter dem Regime von Social Distancing und Shutdowns ist die Weiterbildungsteilnahme in vielen Ländern gesunken. Zielgruppen haben den Zugang zur Weiterbildung verloren, weil es ihnen an Lernmöglichkeiten, Medienkompetenz und zeit-

licher Verfügbarkeit mangelt. So etwa in der betrieblichen Weiterbildung: Gemäss einer explorativen Studie der OECD (2021) sind in Wirtschaftszweigen, die ihre Leistung nicht online erbringen konnten (z.B. viele Dienstleistungen), in den langen Phasen betrieblicher Einschränkung die weniger Qualifizierten von Lernmöglichkeiten abgeschnitten worden. Prekär Beschäftigte sind zudem von Erkrankungsrisiken überdurchschnittlich betroffen. Für sie alle könnte sich der Horizont lebenslangen Lernens verengen und verkürzen (Käplinger 2020), was auch die Nachfrage tangiert. Leider sind die Zusammenhänge zwischen Krisen, Prekarität und Weiterbildungsverhalten nach wie vor wenig erforscht (Hufer 2021).

Ein erstes Fazit lautet: Liegt der Fokus auf der Stimulierung bekannter Nachfragemuster, so besteht die Gefahr, dass veränderte Marktstrukturen und Lernbedarfe nicht die nötige Beachtung finden. Dies könnte zu Lasten einer nachhaltigen Krisenbewältigung gehen. Zukunftsfragen des Weiterbildungssystems, z. B. Bedarfsgerechtigkeit, Kohärenz der Bildungspfade und Chancengerechtigkeit, blieben im Hintergrund. Die Anbieterlogik, die primär auf den Erfolg im eigenen Geschäftsfeld fokussiert, würde weiterhin die Entwicklung der Branche bestimmen.

Anbieterlogik und Marktregime prägen die Weiterbildungsbranche in der Schweiz

Die Anbieterlogik passt zum Marktregime, das für weite Teile des schweizerischen Weiterbildungssystems ein kompetitives Anbieterverhalten fordert und seinen Erfolg am Absatz und an wirtschaftlicher Effizienz misst. «Nicht die Loyalität gegenüber dem zu bildenden und bildungswilligen Subjekt steht im Vordergrund, sondern die Vorstellung, Bildung und Weiterbildung gewinnbringend zu vermarkten.» So beschrieb Weber (2009, S.68) vor Jahren die Ausgangslage anlässlich der Erarbeitung eines Weiterbildungskonzepts für den Kanton Zürich. Das Eigeninteresse des Anbieters, am Markt zu überleben und Marktanteile zu sichern, wiegt mehr als etwa die Frage, wie die Lernbedarfe von Zielgruppen genau beschaffen sind; und wie aus der Teilnahme an disparaten Kursen schliesslich lernbiografisch wirksame Qualifizierungsschritte hervorgehen.

Die Verbindung von Anbieterlogik und Marktregime dominiert auch die Weiterbildungspolitik. Der Staat, insbesondere der Bundesstaat, steht für eine *liberale Ordnungspolitik*, die auf Marktkräfte und Selbstregulierung vertraut. Nur in der (systemrelevanten) höheren Berufsbildung legt der Staat selber die Ausbildungsstufen und Abschlüsse fest und beauftragt korporative Akteure – Berufsverbände, Bildungsanbieter – mit der Durchführung. Finanzbeiträge adressiert er an die Nachfrageseite, da dies den Wettbewerb der Anbieter stärkt. Diese sollen die Nachfrage auf ihr Angebot lenken. Der

Markt wird so zum «wichtigsten Evaluator von Weiterbildung», wie Hauser (2011) kritisch anmerkt. Diese ordnungspolitischen Leitlinien sind im nationalen Weiterbildungsgesetz (WeBiG 2014) festgeschrieben: Günstige Rahmenbedingungen für Anbieter (Art. 4), individuelle Verantwortung für die eigene Weiterbildung (Art. 5) und Wettbewerbsneutralität jeglicher staatlicher Massnahmen (Art. 9) sind seine Grundsätze.

Das Marktregime trägt indessen *ambivalente Züge*. An grossen, volatilen Weiterbildungsmärkten gilt Laissez-faire, Teilbereiche sind jedoch korporativisch geregelt (Geiss 2020). Jenseits des liberalen Diskurses erweist sich das Regime als indirekt strukturstetzend, indem es die von marktmächtigen Anbietern etablierten Angebotsstrukturen und Marktregeln fraglos akzeptiert. Die Notwendigkeit, eine staatliche Agenda der Qualifizierungs- und Strukturpolitik zu definieren, wird negiert (Schöni 2017, 46 f.). Solche Regimes sind – länderspezifisch ausgeprägt – in Europa verbreitet, seit einer neoliberal gewendete Wirtschaftspolitik die marktförmige Organisation der Bildung durchsetzt. Die Weiterbildungsforschung diskutiert solche Regimes unter dem Begriff «Marketisation» (vgl. Fejes et al. 2016; Košmerl & Mikulec, 2021).

An der engen Verbindung von Anbieterlogik und Marktregime dürfte sich derzeit wenig ändern. Anbieter, die nach dem pandemiebedingten Einbruch ihre Organisationsstrukturen verschlankt und Angebot und Personal justiert haben, werden in der Lage sein, in ihren Geschäftsfeldern wirtschaftliche Nachfrage zu erzeugen. Koordination im Angebotssegment und in Teilsystemen der Weiterbildung dürfte auch künftig kein vorrangiges Thema sein. So dass uns Volatilitäten im Angebot, strukturelle Ungleichheiten im Zugang und Inkohärenzen der Bildungssystematik erhalten bleiben dürften, nun aber potenziert durch die Möglichkeiten der *Vermarktung im digitalen Raum*. Erster Bezugspunkt der Angebotsentwicklung bleibt somit das Absatzpotenzial. Was bedeutet dies für den Angebotsprozess der Weiterbildung, der nach professionellem Verständnis die Lernbedarfsklärung, Konzeption und Planung, Durchführung und Evaluation umfasst?

Bildung an der Nachfrage ausrichten bedeutet, den Angebotsprozess kurzzuschliessen

Die Branche versteht sich seit jeher als Dienstleisterin, die Bedürfnisse lebenslangen Lernens erkennt und passende Angebote konzipiert. Faktisch bietet sie jedoch an, was sich absetzen lässt. Ihr Angebot sucht die wirtschaftliche Nachfrage in den gängigen Themenfeldern der offenen oder teilregulierten Weiterbildungsmärkte. «Marktkonformes» Verhalten entspricht nicht bloss der gesetzlichen Norm, es ist Voraussetzung staatlicher Auftragsvergabe und Subvention. Öffentliche Ausschreibungen machen Aufträge von der Marktleistung der Auftragnehmer abhängig; und subventioniert werden Pro-

gramme, wenn sie für die Wirtschaft als relevant eingeschätzt sind, am Markt aber (noch) nicht eigenwirtschaftlich operieren.

Wobei «der Markt» nicht die unbegrenzte Vielfalt an förderlichen Lernangeboten bereitstellt, sondern eine Selektion von Angeboten, welche die Kräfteverhältnisse am Markt widerspiegelt. Dieser repräsentiert die Gesamtheit der Produktportfolios, Marktsegmentierungen und Performanzkriterien, die von marktbestimmenden Akteuren im eigenen Geschäftsinteresse durchgesetzt wurden. Was sich in gegebenen Marktstrukturen absetzen lässt, ist nicht notwendigerweise das, was Lernbedarfe präzise deckt und zum Lernen optimal beiträgt. Sondern das Angebot, das Nutzungspräferenzen des Alltags – Erwartungen, Kostenargumente, zeitliche Vereinbarkeit usw. – am besten bedient. Das Marketing deutet die Nachfrage, nach dem Vorbild der Konsumgüterbranche, als Manifestation von Lernbedürfnissen, die zum Kaufentscheid geführt haben. Analoge Deutungen finden sich auf der Nachfrageseite: Bildungsinteressierte und institutionelle Abnehmer stützen sich bei der Suche nach Angeboten mangels präziserer Information oft auf das Kaufverhalten anderer, das sie auf vergleichbare Lernbedürfnisse zurückführen.

Indem die Marketingpraxis also *Nachfrage* und *Lernbedarfe* gleichsetzt, lässt sie wichtige Schritte im Angebotsprozess aus, sie schliesst ihn gewiss ermassen kurz. Sucht sie doch die wirtschaftliche Nachfrage möglichst direkt, ohne «Umweg» über die Klärung von Lernbedarfen und -bedürfnissen. Ob Letztere richtig adressiert wurden, entnimmt sie dem Absatz des Kursproduktes. Sie justiert Angebotskonzepte in ihren Nutzen- und Kostenaspekten so lange, bis sie am Markt genügend nachgefragt und eigenwirtschaftlich sind (Schöni 2017, S. 250 f.). Dies kann zur Effektivierung von Lernwegen führen, muss aber nicht. Der Anbieter erhält auf diese Weise bereits bei der Markteinführung Aufschluss über Rezeption und Nachfragepotenzial des vermarkteteten Objekts. Dies reicht ihm für die Erfolgsbewertung des Angebots, solange er vor allem auf den Absatz schaut. Sein Aufwand fällt so geringer aus, als wenn er für die Beurteilung den ganzen Angebotsprozess – von der Bedarfsabklärung bis zur Evaluation – zugrunde legen würde. Da er den Lernbedarf nicht ermittelt hat, braucht er Outcomes auch nicht daran zu messen. In diesem Geschäft obliegt es somit faktisch den Lernenden, den Angebotsprozess zu «vervollständigen», das heisst: den eigenen Lernbedarf richtig zu erfassen, das dazupassende Lernangebot zu identifizieren und nach dessen Abschluss den Nutzen in der Praxis zu evaluieren.

Weshalb Marketing den vollständigen Angebotsprozess dennoch nicht überflüssig macht

Marketing dient also dazu, Nachfrage zu wecken, sie auf ein Angebot zu lenken und dieses zu wirtschaftlichen Konditionen zu realisieren. Es präsen-

tiert das Angebot am Markt als «Lernwelt», das alle Bedürfnisse abbildet und individuellen Erwartungen eine Projektionsfläche bietet. Für die gezielte Kundenansprache werden Märkte vorgängig analysiert und segmentiert, es werden Produktpräferenzen getestet. Weiterbildungsinteressierte werden als aufgeklärte Konsumierende angesprochen, die im Sortiment eine clevere Wahl treffen, Zertifikate erwerben – und akzeptieren, dass es dazu keine Alternative gibt (Schöni 2020, S. 54). Die Digitalisierung liefert dem Weiterbildungsmarketing heute zusätzliche Mittel, seine Effizienz und Reichweite zu steigern.

Höhere Effizienz versprechen etwa die Gewinnung von Massendaten im Internet, ihre Verdichtung zu Nutzerprofilen (Online-Profiling, Bernecker 2020), die personalisierte Kundenansprache, der digitale Vertrieb und die Leistungssteuerung mittels Learning Analytics. Produktmarketing wird so auch im Bildungsgeschäft zur Kernkompetenz erfolgreicher Anbieter. Diese sehen sich allerdings konfrontiert mit der Digitalwirtschaft, die *Marketing als Geschäft* betreibt und auf ihren Plattformen auch Lerninhalte und digitale Kurse vermarktet (Grotlüschen 2018; Schenkel 2019). Die Weiterbildung nutzt selber solche Technologien, um Lernprozesse zu unterstützen. Lässt sie sich jedoch in den Wettbewerb um digitale Marktpräsenz einspannen, so bindet sie Ressourcen, worunter ihre traditionell starken und direkten Bezüge zu Zielgruppen, Lernbedarfen und Lebenswelten leiden könnten.

Gegen diese Diagnose liesse sich einwenden, Weiterbildungsmarketing helfe bloss, die Geschäftsbeziehung einzuleiten; anders als im Konsumgüterbereich müsse die Nutzerin, der Nutzer des Lernangebots dessen Gebrauchswert ohnehin selber erarbeiten, unterstützt durch Fachkräfte der Erwachsenenbildung. Aber gerade wenn man in dieser Weise eine Trennlinie zwischen der Welt der Vermarktung und jener des «realen» Bildungsgeschehens zieht, ist noch weniger auszuschliessen, dass Marketing mit digitalen Mitteln den Angebotsprozess der Bildung unterläuft. Denn es konstruiert Lernbedarfe aufgrund von verknüpften Massendaten und baut Lernkonzepte auf, statt Bedarfe nach den Standards der Erwachsenenbildung zusammen mit Zielgruppen zu erarbeiten (Schöni 2017, S. 65, 81). Der vollständige Angebotsprozess wird damit aber keineswegs überflüssig.

Setzt die Branche gerade in der Krise voll auf Produktmarketing, herkömmliches wie digitales, so könnte das eine Normalisierung der Nachfrage sogar bremsen (vgl. Schöni 2020, S. 55). Denn ohne genaue Kenntnis der Lernbedarfe lassen sich Lernangebote nicht präzise ausrichten. Dies wäre aber nötig, um das Vertrauen der Nachfrageseite zu stärken. Zudem: Angebotsmarketing erschliesst Wachstumsmärkte bei spezialisierten Zielgruppen; es treibt damit aber die Segmentierung voran und gewährt Zugänge nur selektiv. So könnte Weiterbildung längerfristig jedoch jene Akzeptanz verlieren,

die sie daraus zieht, dass sie sich in öffentlichen Diskursen als «zweite Chance für alle» präsentiert; d. h. als Möglichkeit, Abschlüsse auch nach bzw. ausserhalb der formalen Bildung zu erwerben. Für die Erholung der Branche wird es umso wichtiger sein, Lernbedarfe auch breiter Zielgruppen sorgfältig zu erfassen und Lernangebote punktgenau auf die Bewältigung von Problemen im Erwerbsalltag, in sozialen Beziehungsnetzen, in der Sorge- und Gemeinwesenarbeit auszurichten.

Ansatzpunkte und Vorgehen der Bedarfsabklärung in der Weiterbildung

Um den Weiterbildungsbedarf einer Zielgruppe zu kennen, reicht es nicht, ihre Produktpräferenzen abzufragen; genauso wenig reicht es für die Klärung des Lernbedarfs einer Einzelperson, wenn die Weiterbildungsberatung für sie bloss Orientierung am Markt schafft. Denn das gängige Angebot verdeckt unter Umständen «wie ein Stereotyp oder eine Zauberformel die Frage nach dem eigenen Bedarf» (Schlutz 2006, S. 45). Die Feststellung, Personen hätten diesen oder jenen Weiterbildungsbedarf, meint nicht einfach, dass sie ein Angebotsprogramm zu durchlaufen, ein Zertifikat zu erwerben hätten, um dann als kompetent zu gelten. Sondern dass sie mit Blick auf definierte Anforderungen und persönliche Ziele erweiterte Fähigkeiten benötigen, wofür Lernwege zu bestimmen sind, beinhaltend Unterricht, Training, begleitetes oder selbstständiges Lernen. Lernbedarf ist ein Spannungsverhältnis, eine Differenz, die auf Zielzustände verweist und die Frage aufwirft, wie die Differenz vermindert werden könnte. Die Frage ist vor der Konzeption neuer Angebote zu beantworten.

Kern der Bedarfsabklärung ist der Soll-Ist-Vergleich, basierend auf zwei Fra-
gekomplexen:

1. Was sollten Personen wissen und können (= Soll), wenn sie in einem persönlichen Interessengebiet, einer beruflichen Rolle, einer Funktion im Gemeinwesen tätig sein möchten?
2. Welche Kenntnisse und Fähigkeiten haben die Personen bereits (= Ist), und wo sehen sie Lücken und Ansatzpunkte für Weiterbildung, Lernen und persönliche Entwicklung?

Was sie können möchten bzw. sollten, ergibt sich aus den Anforderungen im aktuellen oder künftigen Aktivitätsbereich. Was sie davon bereits beherrschen oder wofür sie gute Voraussetzungen haben, dies zeigt sich etwa in der Selbst- bzw. Fremdeinschätzung ihrer Kompetenzen und Erfahrungen. Beim Soll-Ist-Vergleich sind zahlreiche Einflussfaktoren zu berücksichtigen: etwa generationsspezifische Ansprüche an die Lebens-

gestaltung; Anforderungen und Trends im beruflichen, geschäftlichen oder zivilgesellschaftlichen Aktivitätsbereich; Bestimmungen regulativer Instanzen bezüglich Ausbildungsniveau, Arbeitssicherheit, Qualität, Rechenschaft usw.

Die Abklärung von Lernbedarf zielt gemäss Qualitätsstandards der Erwachsenenbildung immer auf die Gewinnung von *Evidenz im Aktivitätsfeld*. Gültige Normen für das Vorgehen sind etwa die internationale DIN 29990 für Lerndienstleistungen (vgl. Rau et al. 2011) und die schweizerische Qualitätsnorm eduQua (2021, Kriterium D1). Analoge Standards sind für sämtliche Bereiche und Stufen der nonformalen Bildung sinnvoll. Der Lernbedarf wird stets zusammen mit Zielgruppenangehörigen erarbeitet, wobei je nach Kontext und Abklärungstiefe die Informationen mehr oder minder detailliert ausfallen. Der Bildungsanbieter bzw. das Ausbildungspersonal lernt so das Spektrum der Bedarfsinhalte, Lernvoraussetzungen und Einflussfaktoren kennen, die in die Konzeption des Lernangebots einfließen. Die Abklärung hilft zugleich, die einbezogenen Personengruppen in ihren soziokulturellen, beruflichen, politischen Milieus für Anliegen der Standortbestimmung und Entwicklungsplanung zu sensibilisieren. Je mehr sie über das Angebot Bescheid wissen, desto besser können sie das individuelle «Kaufrisiko» senken (Schlutz 2006, S.38).

Die dialogische Abklärung mit Hilfe von Selbst- und Fremdeinschätzung, strukturierten Gesprächen und Workshops ist aufschlussreich, da sie unterschiedliche Optiken abbildet und in späteren Entwicklungsphasen erneut eingesetzt werden kann. Sie lässt sich in der allgemeinen Weiterbildung (Schlutz 2006, S. 50 f.) genauso anwenden wie in der betrieblichen (Schöni 2001, S. 95 f.) oder in der Bildungsberatung. Die quantitative Analyse von Befragungsdaten, Branchenberichten, Marktstudien und Weiterbildungsstatistiken vervollständigt die Bedarfsabklärung und gibt Hinweise, wem das Angebotskonzept wie kommuniziert werden soll und mit welcher Nachfrage zu rechnen ist.

Dringlichkeit und Perspektiven einer bedarfsorientierten Angebotsstrategie

Während eine *marktorientierte* Strategie Bedarfe und Angebote konstruiert und zahlungsbereite Nachfrage sucht, geht die *bedarfsorientierte*, wie gezeigt, von den im Aktivitätsfeld ermittelten Lernbedarfen aus; sie ordnet sie nach Kompetenzkategorien und Zielen und konzipiert dazupassende Lernangebote und Dienstleistungen. Was keineswegs ausschliesst, dass sie dies vor dem Hintergrund eines bereits entwickelten Angebotsprofils tut; in diesem Falle klärt sie, inwieweit das Profil den Lernbedarfen im Aktivitätsfeld entspricht, welche Anpassungen nötig sind und welche Nachfrage zu erwarten

ist. So wird sichergestellt, dass das Angebot, das vermarktet wird, nicht blass verspricht, Lernbedürfnisse zu decken, sondern methodisch begründetes Potenzial hat, Fähigkeiten in der gewünschten Richtung zu stärken. Solche Fundierung ist gerade in Zeiten der Pandemiekrise und der Verunsicherung auf Seiten der Nachfrage unverzichtbar. Ohnehin wird es nicht einfach sein, Zielgruppen zu erreichen, deren Lernperspektive und Motivation in den Pandemiejahren unter Erwerbsunsicherheit, belastender Betreuungsarbeit oder sozialer Isolation gelitten haben. Da helfen Narrative, die den Nutzen individueller Bildungsanstrengung blass beschwören, nicht weiter.

Anspruchsvoll ist insbesondere, Personengruppen anzusprechen, die schon bisher weniger an Weiterbildung teilnahmen und nun allenfalls vor neuen Erschwernissen stehen. Etwa prekär Beschäftigte mit provisorischem Aufenthaltsstatus, deren Zugang zu Weiterbildung als Folge pandemiebedingter staatlicher Einschränkungen und der Umstellung auf Online-Kurse erschwert wurde. Oder Personen, bei denen bis anhin eine Bedarfs- und Zielklärung weniger angezeigt schien, weil sie auf behördliche Anordnung an Programmen teilnehmen, etwa Arbeitslose, gesundheitlich Beeinträchtigte oder Asylsuchende. Bei diesen Gruppen gilt es neben Lernbedarfen auch Lernhindernisse und negative Lernerfahrungen zu kennen, um Zugänge zur Weiterbildung wiederherzustellen. Dafür eignen sich Ansätze aufsuchender Bedarfsermittlung in den Netzwerken des Alltags, in Beratungsstellen, Vereinen, Quartierzentren usw. (Mania 2021); ebenso Ansätze der *arbeitsprozessbezogenen* Bedarfsermittlung und Schulung in Betrieben, wie sie in Programmen zur Förderung von Grundkompetenzen Erwachsener exemplarisch erarbeitet wurden (Derendinger et al. 2015). Wichtig ist hier, in der Planung von Lernwegen Anschlüsse im System der nonformalen Bildung zu finden.

Solche Ansätze braucht es im Bereich der Grundkompetenzen Erwachsener, darüber hinaus aber auch für weitere Kompetenzbereiche, Qualifikationsstufen und Aktivitätsfelder. Je konsequenter die Angebotsentwicklung auf solider Lernbedarfsabklärung aufbaut, desto mehr entstehen daraus Impulse für das Weiterbildungssystem; etwa neue Erkenntnisse über Lernbedarfe in sozialen Problemlagen, über passende Kompetenzziele und Lernsettings. Es liessen sich zielgruppenspezifische Bildungswege entwerfen, die nicht an den Grenzen des Qualifikationssegments und der nonformalen Bildung enden. Immerhin spricht das schweizerische Weiterbildungsgesetz solche Perspektiven an unter dem Titel «Anrechnung von Bildungsleistungen an die formale Bildung» (WeBiG 2014, Art. 7). Die Branche wird diese Herausforderungen nicht allein bewältigen. Sie braucht eine Bildungspolitik, welche den Mechanismen der Segmentierung aktiver entgegensteuert und mehr Koordination und Kohärenz im Weiterbildungssystem realisiert. Und sie benötigt Unterstützung seitens der Weiterbil-

dungsforschung, die systematischer als bisher Qualifikationstrends erforscht, Dateninfrastrukturen bereitstellt und die Praxis mit methodischen Hilfsmitteln ausstattet.

WALTER SCHÖNI, Dr. phil., Soziologe mit den Schwerpunkten berufliche Weiterbildung, Personalentwicklung und Bildungsmanagement; Dozent und Berater.
Kontakt: walterschoeni@bluewin.ch

Literatur

- Bernecker, Michael (2020):** Marktsegmentierung durch Online-Profilierung. In: T. Kollmann (Hrsg.): Handbuch Digitale Wirtschaft. (S. 317–336). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Bundesamt für Statistik BFS (2021):** Teilnahme an Weiterbildung in der Schweiz während der Covid-19-Pandemie. Juni 2021. Neuchâtel: BFS.
- Derendinger, Esther; Hagenow-Caprez, Margrith; Jordan, Marine & Märki, Cäcilia (2015):** GO – Grundkompetenzen direkt am Arbeitsplatz fördern. Nationales Projekt 2009–2015. Zürich: SVEB.
- eduQua (2021):** Qualitätsnorm eduQua:2021. www.eduqua.ch. Zürich: SVEB.
- Fejes, Andreas, Runesdotter, Caroline & Wärvik, Gun-Britt (2016):** Marketisation of adult education: principals as business leaders, standardised teachers and responsibilised students. In: International Journal of Lifelong Education, 35(6), p. 664–681.
- Geiss, Michael (2020):** In steady search for optimization: the role of public and private actors in Switzerland's political economy of adult education. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Vol. 43, p. 227–239.
- Gollob, Sofie, Fleischli, Martina & Sgier, Irena (2021):** Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2020/2021). Zürich: SVEB.
- Grotlüschen, Anke (2018):** Erwachsenenbildung und Medienpädagogik: LinkedIn & Lynda, XING und Google als Bildungsanbieter. In: MedienPädagogik 30, (30. März), S. 94–115.
- Hauser, Hans-Peter (2011):** Es geht ums Geschäft mit der Bildung, nicht um Bildung. In: Education Permanente, Nr. 2/2011, S. 30–32.
- Hufer, Klaus-Peter (2021):** Armut – (k)ein Thema der Erwachsenenbildung? In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4/2021, S. 21–30.
- Käpplinger, Bernd (2020):** Krise der Erwachsenenbildung in einer Gesellschaft des langen Lebens? Sondierung kontraintuitiver, dystopischer Szenarien. In: B. Schmidt-Hertha; E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.), Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung (S. 67–80). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Košmerl, Tadej & Mikulec, Borut (2021):** «You have to run it like a company»: The marketisation of adult learning and education in Germany and Slovenia. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 12(1), p. 47–63.
- Mania, Ewelina (2021):** Sozialraumorientierte Bildungsarbeit für sogenannte «bildungserne Gruppen». In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4/2021, S. 31–40.
- OECD (2021):** Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing? OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/56a96569-en>.
- Popalapillai, Saambavi, Gollob, Sofie & Sgier, Irena (2021):** SVEB-Branchenmonitor 2021: Tendenzen der Weiterbildung nach der Covid-Pandemie. Zürich: SVEB.
- Rau, Thomas; Heene, Jürgen; Koitz, Karsten; Schmidt, Manfred; Schönfeld, Peter & Wilske, Axel (2011):** Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. Leitfaden zur Umsetzung der DIN ISO 29990. Berlin: Beuth.
- Schenkel, Ronald (2019):** Auswirkungen der Digitalisierung auf die Weiterbildung – Vergleich mit der Entwicklung in der Medienbranche. In: E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung (S. 61–74). Bern: hep Verlag.
- Schlutz, Erhard (2006):** Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Schöni, Walter (2001):** Praxishandbuch Personalentwicklung. Strategien, Konzepte und Instrumente. Zürich: Rüegger.
- Schöni, Walter (2017):** Bildungswertschöpfung. Zur politischen Ökonomie der berufsorientierten Weiterbildung. Bern: hep Verlag.
- Schöni, Walter (2020):** Weiterbildung als Geschäft. Wertschöpfung für Lernende und Gesellschaft? In: Weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Nr. 2/2020, S. 53–56.
- Weber, Karl (2009):** Zusammenwirken der Akteure in der Weiterbildung. Expertise zuhanden der Projektgruppe. In: Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.), Konzept Weiterbildung im Kanton Zürich (S. 65–77). Zürich, September 2009.
- WeBiG (2014):** Bundesgesetz über die Weiterbildung vom 20. Juni 2014. Schweizerische Eidgenossenschaft.

Praxis

In der Arbeitswelt gewinnen kollaborative, partizipative Formen der Zusammenarbeit an Bedeutung. Die zugehörigen Prinzipien finden auch Eingang in die Weiterbildung. Noch kaum begonnen hat in den Weiterbildungsinstitutionen hingegen die Auseinandersetzung mit den Potenzialen von Learning Analytics. In der betrieblichen Aus- und Weiterbildung werden lernbezogene Datenanalysen in Grossbetrieben bereits intensiv genutzt.

Die Bedürfnisse von Erwachsenen im Bereich Grundkompetenzen kennen: Zwischen Marketing und Dialog

CHRIS PARSON

Der Begriff «Bedürfnisse» steht häufig in Verbindung mit der Frage nach Angebot und Nachfrage. Diese Sprache stammt aus dem Wirtschaftsmarkt, Weiterbildung ist jedoch keine Ware wie jede andere. In Bezug auf die Weiterbildung ist die Situation von Personen mit mangelnden Grundkompetenzen nach wie vor paradox: Aufforderungen zum lebenslangen Lernen, Schwierigkeiten beim Zugang zu geeigneten Bildungsangeboten, Eingliederungssysteme, die ihre Teilnahme an Weiterbildung erfordern, Schwierigkeiten bei der Anerkennung und Validierung des informellen oder non-formalen Lernens. Um die Betroffenen selbst zu Wort kommen zu lassen und ihre Bedürfnisse zu verstehen, braucht es die Bereitschaft zum Dialog und zum Zuhören seitens der für die Finanzierung und die Zielvorgaben zuständigen Behörden.

Verantwortung übernehmen

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2022-1,
Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Die Frage nach den Bedürfnissen beschäftigt Anbieter von Grundkompetenzkursen, Geldgeber sowie politische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger schon seit einiger Zeit: Wie können wir die Bedürfnisse von Erwachsenen kennen, die wir nicht oder nur selten befragen? Am einfachsten wäre es, die Betroffenen zu fragen, was sie brauchen. Aber wen kann man befragen, wann und wie? Sollte man Personen befragen, die bereits an Bildungsmassnahmen teilnehmen und Woche für Woche Kurseinheiten besuchen? Oder Personen, die nicht kommen, die «unsichtbar» sind, die wir uns anhand von Profilen und sozialen Kategorien vorstellen, die aber praktisch unerreichbar bleiben? Laut Vinérier (2010) suchen in Frankreich von den drei Millionen Erwachsenen mit fehlenden Grundkompetenzen nur ein bis zwei Prozent eine Bildungseinrichtung auf. Warum ist das so?

Laut dem Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben verfügt in der Schweiz eine von sechs Personen zwischen 16 und 65 Jahren nicht über ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse, um im Berufs- und Privatleben eigenständig agieren zu können (Daten des Bundesamts für Statistik aus der internationalen Vergleichsstudie ALL, die 2003 von der OECD durchgeführt wurde). Dies entspricht 16% der erwachsenen Bevölkerung, also etwa 800'000 Personen. Dabei handelt es sich nicht nur um fremdsprachige Personen aus anderen Ländern, sondern auch um Menschen, die in der Schweiz in ihrer Muttersprache eingeschult wurden. Es betrifft also zwei unterschiedliche Personengruppen: fremdsprachige Ausländerinnen und Ausländer, die die lokale Sprache erlernen möchten, aber auch französischsprachige Personen (in der Westschweiz), die in ihrer Muttersprache nur ungenügend lesen und schreiben können.

Diese Zahlen sind vor allem aus zwei Gründen problematisch. Erstens ist die ALL-Studie fast 20 Jahre alt und wir verfügen über keine aktuelleren Daten, da die Schweiz die Teilnahme an der darauffolgenden ersten PIAAC-Studie der OECD verweigerte. «Zweitens ist die Existenz einer «normierten» oder «standardisierten» Form der Lese- und Schreibfähigkeit, einer Art «autonomen» Ensembles von Kompetenzen und Wissen, in der neueren Forschung im Bereich Grundkompetenzen stark umstritten, insbesondere bei den New Literacy Studies: Gee (1990), Street (1984), Barton & Hamilton (2000), Atkinson (2009)».

Die Anbieter von Sprachkursen für Personen mit Migrationshintergrund kümmerten sich nur bedingt um die Bedürfnisse ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sondern waren eher mit der Verwaltung von Wartelisten beschäftigt. Der Druck auf Migrantinnen und Migranten, den Anforderungen des herrschenden Migrationsregimes zu entsprechen, kann zu Unklarheit

über die tatsächlichen Beweggründe oder «Bedürfnisse» der Betroffenen führen. Die Sprache des Gastlandes lernen zu wollen, scheint eine banale Selbstverständlichkeit zu sein, und es wäre absurd, bestreiten zu wollen, dass dies «eine gute Sache» ist. Problematisch ist jedoch die Instrumentalisierung der Frage nach dem Erwerb der lokalen Sprache durch ein politisches Narrativ, wonach das schnelle Erlernen einer Sprache ein Zeichen für den guten Willen zur Integration sei. Auf das Thema «Kurzfristigkeit/Kurzsichtigkeit» kommen wir später zurück.

Im Bereich der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen stellt sich das Problem etwas anders dar. Die Nachfrage seitens Personen, von denen angenommen wird, dass sie in diesen Bereichen Bedarf haben, ist gering, was die Behörden in der Schweiz dazu veranlasst hat, Kampagnen zum «Marketing von Grundkompetenzen» zu organisieren. Einer Marketingkampagne geht eine Marktstudie voraus, um die Bedürfnisse der potenziellen Kundenschaft zu eruieren. Aber unter welchen Umständen ist es möglich, die Frage zu beantworten: Warum möchten Sie bzw. möchten Sie nicht an einer Weiterbildung teilnehmen und was möchten Sie erreichen, erwerben, ... wenden?¹

Das Bundesgesetz über die Weiterbildung WeBiG (2014) legt einen wichtigen Grundsatz in der Schweizer Gesetzgebung fest: *Weiterbildung ist eine Frage der Eigenverantwortung*. Die individuelle Verantwortung versteht sich als Kehrseite der *individuellen Freiheit*. Aber die Frage der Eigenverantwortlichkeit steht in einem Spannungsverhältnis zum Sozialen, Gesellschaftlichen, zu den kollektiven Verantwortlichkeiten. Die Zurückhaltung von Behörden oder Unternehmen, Verantwortung zu übernehmen, wenn es beispielsweise um die Finanzierung der Weiterbildung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geht, ist eine politische Entscheidung, die das Festhalten am freien Markt widerspiegelt. Die Betonung auf das Individuum und dessen Übernahme von Verantwortung angesichts der Anforderungen der Wirtschaft erinnert an Zygmunt Baumans Ausführungen (2013, S. 198):

«... Um Verantwortung zu übernehmen, muss man nicht nur die Kompetenzen erwerben, um erfolgreich an einem von anderen entwickelten Spiel teilzunehmen, sondern auch die Befähigung, die Ziele, Einsätze und Regeln des Spiels zu beeinflussen; nicht nur persönliche Kompetenzen, sondern auch soziale Macht.»

Im WeBiG heisst es ausserdem: «Grundkompetenzen Erwachsener sind Voraussetzungen für das lebenslange Lernen...». Doch über das Konzept des

1 «Weiterbildung» bezieht sich in diesem Fall auf Grund-kompetenzen

Lifelong Learning selbst herrscht keine Einigkeit. Field (2000) stellt die Frage, ob das lebenslange Lernen nicht einen entscheidenden Wendepunkt in der Art und Weise markiert, wie Menschen und Organisationen ihr Lernen definieren und verwalten. Lebenslanges Lernen ist einerseits eine Banalität – Ler-

nen ist das, was jeder Mensch jeden Tag tut – und andererseits ein Projekt der globalisierten Gesellschaft. Laut dem ehemaligen Generalsekretär der OECD Angel Gurría «zeigt uns der *OECD-Kompetenzausblick*, wo wir stehen, wohin wir gehen müssen und wie wir dorthin gelangen können, wenn wir in einer globalisierten Wirtschaft vollwertige Bürgerinnen und Bürger sein wollen» (Gurría 2013, S. 3). Der Ton wird von derselben Organisation vorgegeben, die seit Anfang der 1990er-Jahre international vergleichende Studien zu Grundkompetenzen koordiniert – insbesondere zur Lese- und Schreibkompetenz.

Wenn wir uns das aktuelle Angebot an Grundkompetenzkursen in der Westschweiz und die Art und Weise, wie es den «Zielgruppen» zur Verfügung gestellt wird, ansehen, könnten wir eine Funktionsweise erkennen, die nicht sehr weit von der des freien Wirtschaftsmarktes entfernt ist. Leistungen werden nach den Vorgaben der öffentlichen Geldgeber auf einem Markt verkauft und gekauft, der von Gesetzen, politischen Prioritäten, Integrations- oder Migrationsregelungen bestimmt wird. Bildung ist zu einer Ware geworden. Dafür müssen Konsumentinnen und Konsumenten gefunden werden.

Während ein Teil der Ausdrücke, die üblicherweise verwendet werden, um über lebenslanges Lernen zu sprechen, dem Vokabular des «demokratischen» oder «sozialen» Liberalismus entstammt, wurden auch etliche Konzepte aus der Finanz- und Wirtschaftswelt importiert: Zielgruppen, Effektivität, Effizienz, Leistungen, Marketing... Es ist die Sprache einer neuen Realität, die auf einem einzigen Narrativ beruht, wonach allein der Markt die Entscheidungen trifft. Aber wir wissen, dass es Alternativen gibt, dass die sozialen und kulturellen Narrative vielfältig und vielgestaltig sind und nicht unbedingt immer konvergieren.

Ein politischer Diskurs, der die Dinge nicht beim Namen nennt

Laut Martin (2003, S. 567) machen wir einen Fehler, wenn wir über lebenslanges Lernen in Verbindung mit Bildung sprechen und nicht in Zusammenhang mit dem politischen Diskurs. «Der aktuelle Konsens in der Politik des Lifelong Learning existiert gerade deshalb, weil er politisch opportun ist.» Wie soeben angedeutet, werden dadurch langfristige wirtschaftliche Probleme in kurzfristige Bildungsprojekte umgewandelt. In diesem Sinne brauchen wir nicht nur reflexivere Theorien im Bereich des lebenslangen Lernens, sondern müssen vielleicht auch mehr darüber nachdenken, wie wir die politischen und ideologischen Prozesse, die zur Konstruktion des lebenslangen Lernens als Ersatz für eine echte Weiterbildungspolitik beitragen, verstehen und in welcher Weise wir daran beteiligt sind.

An diese Bedenken knüpft Stiegler (2010, S. 1) an, wenn er von der systematischen Umlenkung des Verlangens nach Waren – organisiert durch das Marketing – und der «völligen Unterwerfung des Geisteslebens unter das

Imperativ der Marktwirtschaft» spricht. Diese Zweckentfremdung führte laut Stiegler zu einer beispiellosen Weltwirtschaftskrise, in deren Verlauf sich das gegenwärtige System des Kapitalismus als strukturell selbstzerstörerisch erweise.

Diese Krise des Kapitalismus, die laut Stiegler auch zu einer Krise der liberalen Demokratie geworden ist, zog den «Zusammenbruch von Investitionen in all ihren Formen» nach sich – und insbesondere in den Formen von wirtschaftlichem, politischem und sozialem Engagement (*ibid*). Somit ist das resultierende Desinteresse eine Folge des neoliberalen Kurzzeitdenkens, in dem vereinfachende und kurzfristige Lösungen für strukturelle Probleme vorgeschlagen werden, die seit Jahrzehnten andauern und von uns verlangen, in diese Komplexität einzusteigen, zu beobachten, zuzuhören und in einen Dialog zu treten.

Trotz ihres Bekenntnisses zu den vielfältigen Zielen des lebenslangen Lernens konzentriert sich die Politik weiterhin fast ausschliesslich auf das Lernen mit Blick auf die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit. Obwohl es keine eindeutigen Beweise für den Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und wirtschaftlichem Wohlstand gibt, hat die Angst vor der Globalisierung und der Zukunft im Allgemeinen zu einem Konsens geführt, wonach Bildung in den Worten des ehemaligen britischen Premierministers Tony Blair (1995, S. 4) «die beste Wirtschaftspolitik [ist], die wir haben können».

Die Einführung des Leistungsvertragssystems zur Regulierung des «Marktes» für die Grundkompetenzförderung im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts bedeutete das Ende der vertrauensvollen Beziehungen zwischen Geldgebern und Anbietern. Der Kauf und Verkauf von «Leistungen» hat die Finanzierung von Bildungsprogrammen ersetzt, die von Institutionen konzipiert wurden, welche ihren Teilnehmerinnen und Teilnehmern nahestehen und deren Bedürfnisse kennen. Der Mangel an Bewertungsmechanismen seitens der Verbände hat sicherlich zu diesem Bruch beigetragen, aber auch das Fehlen einheitlicher Bewertungsindikatoren zwischen Geldgebern und Anbietern. Wesentliche Faktoren waren der Druck zur Einführung von «Qualitäts»-Siegen und eine allgemeine Tendenz zur Übernahme der Kontrollinstrumente des freien Marktes, einschliesslich dessen Sprache.

Dieses Misstrauen führt unweigerlich dazu, dass weniger Raum für Innovation, Kreativität und Risikobereitschaft zur Verfügung steht. Verschärft wird das Problem durch eine zirkuläre Logik der Klärung und Regulierung. Es ist daher schwierig, den Verpflichtungen in Bezug auf Autonomie und Motivation der Lernenden – Schlagworte, die in den Diskursen über die Weiterbildung so präsent sind – nachzukommen, wenn sich diese aufgrund von Bewertung und Evaluierung zunehmend auf vordefinierte Ergebnisse beschränken und lediglich abgegrenzte, das Verfahren betreffende Formen der Autonomie gefördert werden. Bildungseinrichtungen stehen unter Druck

und müssen in einem Bildungsmarkt agieren, in dem Wissen zur Ware wird; Institutionen sowie Verbände, die lange Zeit nach einem Modell funktionierten, das auf anerkannten Kompetenzbereichen und Komplementarität beruhte, unterhalten nun eher Beziehungen, die von Konkurrenzdenken anstatt von kollegialem Miteinander und Zusammenarbeit geprägt sind.

Marketing der Normen

Vor diesem Abgleiten in den freien Markt wird nicht erst seit gestern gewarnt. Illich (1972) sprach von den Gefahren der «Kommodifizierung» (Kommerzialisierung) der Bildung und Freire (1971) beklagte eine «domestizierende» und tödliche Bildung, die der individuellen und kollektiven Autonomie und Freiheit zuwiderläuft.

Im Jahr 2000 stellte die Berichterstatterin der vom Europarat veranstalteten europäischen Konferenz über innovative Politik in Städten, Maureen Williams, fest, dass das Vokabular von Finanzierungsanträgen oder Evaluierungen zunehmend das der Finanzgemeinschaft sei. «Input, Output, Strategie sind die Begriffe, mit denen wir versuchen, die Bedürfnisse, Ziele, Ressourcen und Lösungen zu definieren.» Auch wenn man geneigt sein könnte zuzugeben, dass diese Übernahme von Unternehmensmethoden viele Vorteile in Bezug auf Effektivität, Organisation und Effizienz mit sich bringt, erinnert Williams daran, dass Sozialarbeit im weitesten Sinne kein «Geschäft» ist und dass wir keine Dinge auf einem Fliessband herstellen. Es gibt Grenzen für das, was wir reproduzieren können, und «es ist wichtig, dass unsere Arbeit auf Menschen ausgerichtet bleibt». Diese Personenzentrierung erfordert die Entwicklung von Konzepten und Methoden, die weiterhin auf die Menschen, um die es geht, ausgerichtet sind, aber auch die Möglichkeit bieten, die Realitäten der finanziellen und politischen Imperative zu berücksichtigen, die das soziale und wirtschaftliche Leben bestimmen.

In den oben genannten Fragen tauchen mehrere Problematiken auf: Die Frage nach den Bedürfnissen und danach, wer in der Lage ist, sie zu erkennen, wenn es nicht die Menschen selbst sind, die sie wahrnehmen und artikulieren. Die Frage nach der Zeitlichkeit, die im Begriff «lebenslang» enthalten ist; die Gegenüberstellung der langen – lebenslangen – Zeitlichkeit mit der kurzen Zeitlichkeit der Antworten, die im Bereich der Bildung gegeben werden. Das Management- und Kommerzialisierungsmodell der Bildung folgt einem Vorbild, dessen Probleme heute offensichtlich sind. Vielleicht wäre es angebracht, eine Debatte darüber zu eröffnen, wie dieses Modell die Bildungsprozesse beeinflusst hat. Im Zentrum von Freires Konzeptualisierung darüber, in welcher Hinsicht Bildung anders sein sollte, steht seine Unterscheidung zwischen einem Unterricht nach der «Bankiers-Methode» und einem Unterricht, bei dem es um das Formulieren und Lösen von Problemen geht.

Die Bankiers-Methode beinhaltet ein erzählendes Subjekt (die Lehrperson) und geduldig zuhörende Objekte (die Schülerinnen und Schüler). Die Aufgabe der Lehrperson ist es, die Schülerinnen und Schüler mit dem übermittelten Inhalt zu «füllen» – einem Inhalt, der von der Realität losgelöst und für die Teilnehmenden bedeutungslos ist.

Bildung, die auf der Lösung von Alltagsproblemen beruht, besteht aus kognitiven Handlungen und nicht aus der Übermittlung von Informationen. Durch den Dialog sind die Ausbilderinnen und Ausbilder nicht diejenigen, die unterrichten, sondern sie treten in eine Beziehung, bei der es um den gemeinsamen Aufbau, das Teilen und die Sozialisierung von Wissen und Kompetenzen geht. Das «legitimate» Wissen wird zum Gegenstand von Diskussionen und Aushandlungen.

In der Schweiz hat der Bund Kampagnen zur Vermarktung von Grundkompetenzen unterstützt, mit einem Pitch, Strategien, Slogans, Bildern, Spots und Merchandising. Die Bedürfnisse der potenziellen Kundschaft sind offenbar bekannt, ihre Lücken ebenfalls:

«Häufig suchen die Betroffenen nach Schlupflöchern, um ihren Mangel an Grundkompetenzen erfolgreich zu kaschieren. Sie verbergen ihre Probleme, lassen sich von anderen helfen und schaffen es so, sich aus der Situation zu winden. Doch das ist keine Lösung. Die Kampagne greift daher die Ausweichstrategien der Betroffenen auf, um sie dazu zu bringen, mit dem Versteckspiel aufzuhören. Die Botschaft lautet: Es gibt keine Schlupflöcher mehr. Mit den Ausflüchten ist es endgültig vorbei! Jede und jeder kann lesen lernen.»²

Die Auswirkungen eines solchen Ansatzes sind in Bezug auf Stigmatisierung, Schuldgefühle und Nichtidentifikation durch die «Zielgruppen» katastrophal. Diese «Tyrannie der Literalität» wurde von Atkinson (2009) angeprangert. Sie argumentiert, dass die OECD-Studien (IALS und folgende) speziell dazu konzipiert wurden, eine Reihe von Normen zu zementieren, die Literalität als spezifische Fähigkeit festschreiben, die Menschen besitzen sollten, und die zugleich dazu dienen, das globale Ungleichgewicht in den Ressourcen und der Entwicklung zu rechtfertigen.

Dieser vorherrschende konzeptionelle Ansatz trägt zur Stärkung eines Bildungssystems bei, das in erster Linie darauf abzielt, Menschen, insbesondere marginalisierten Personen, dabei zu helfen, sich in einer Gesellschaft,

die sie kaum wertschätzt, anzupassen und zu überleben, anstatt die Strukturen, die zu ihrer Marginalisierung beitragen, zu verändern. Laut Castra (2003) nährt dieser Ansatz den Glauben (die Norm), dass das Verhalten von Individuen aus ihren Vorstellungen, Ideen, Tugenden, Absichten, also aus ihrer Persönlichkeit resultiere. Für Castra stellt diese *Internalität* eine Strategie der «Kontrolle und Dominanz» dar.

² Basiskonzept für die Kampagne «Einfach besser». IKW CFC | Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben Fédération suisse Lire et Ecrire | cR Kommunikation AG | 26.08.2016

Barton & Hamilton (2000) warnen vor dieser Tendenz, Standards für Lese- und Schreibkompetenzen festzulegen, die eher den Bedürfnissen der Wirtschaft als den tatsächlichen, von den Erwachsenen selbst geäußerten Bedürfnissen entsprechen. Nach Meinung von Barton & Hamilton lässt die OECD-Studie jedoch auf drei Ebenen Mängel erkennen:

- Sie zeichnet ein unvollständiges Bild der Lese- und Schreibfähigkeiten.
- Kulturelle Faktoren werden darin als Abweichungen betrachtet.
- Die Testeinheiten widerspiegeln nicht die ursprünglich konzipierten und geforderten Details des Alltagslebens.

Lese- und Schreibkompetenzen sind eher eine Reihe von sozialen Praktiken (Barton & Hamilton 2000) für den Umgang mit Geschriebenem im öffentlichen Raum, am Arbeitsplatz und zu Hause. Erwachsene entwickeln Netzwerke, in denen sie sich gegenseitig Hilfestellung leisten, basierend auf Wechselseitigkeit – ein wesentlicher Aspekt der Autonomie. Unsere Freiheit und unsere Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, wird bedingt durch die Freiheit der anderen und die Verantwortung, die die anderen übernehmen. Wir leben in einer Gesellschaft!

Dialog statt Projektion

Wie lassen sich also die wahren Bedürfnisse der potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Grundkompetenzkursen ermitteln? Eine Erhebung bei den Betroffenen kann erste Hinweise liefern, die zu konkreten Massnahmen führen. Es folgen drei Beispiele.

Petersen und Heidegger (2012) haben im Rahmen einer Forschungsarbeit an der Universität Flensburg Workshops für erwachsene Teilnehmende an Grundkompetenzkursen eingerichtet, um einen Dialog über ihre Motive und Ziele zu eröffnen. Mehrere allgemeine Ziele konnten von ebendiesen Erwachsenen formuliert werden:

- (Selbst-)Bewertung und (Selbst-)Anerkennung ihrer persönlichen Kenntnisse und Fähigkeiten
- Verbesserung und Erweiterung ihrer Möglichkeiten zur beruflichen Eingliederung
- Erschliessung von Tätigkeitsfeldern ausserhalb des Berufsfeldes (kulturelle, soziale usw.)
- Beitrag zur Emanzipation, persönlichen Entfaltung, Fähigkeit zur aktiven Teilnahme am demokratischen Leben, Entwicklung ihrer Handlungsfähigkeit (Agency).

Anne Vinérier wiederum befasste sich in ihrem 2010 durchgeführten Aktionsforschungsprojekt mit den 98 % der «Illetristen» in Frankreich, die keine

Kurse besuchen. Bevor sie begann, legte Vinérier Forschungsprinzipien fest, die vom Grundgedanken der Volksbildung inspiriert waren:

- Die im Rahmen der Forschung befragten Personen sind in der Lage, einzeln und gemeinsam zu reflektieren, nach Strategien zu suchen, sich mit den Gedanken anderer Menschen auseinanderzusetzen und Lösungen zu finden.
- Die Forscherinnen und Forscher arbeiten *mit* den Menschen und nicht *über* sie oder *anstelle* von ihnen.
- Jede und jeder besitzt die Fähigkeit, sich an der Veränderung der Gesellschaft zu beteiligen, und die Menschen können sich zusammentun, um solidarisch und nicht konkurrierend zu handeln.

Die beiden Hauptgründe, die die 30 Befragten als Antwort auf die Frage nannten, warum sie sich nicht zu einem Kurs angemeldet hatten, waren negative Gefühle gegenüber sich selbst und anderen sowie frühere Erfahrungen, bei denen das Lernen schwere Gefallen sei. Dieselben Personen äusserten sich auch zu Faktoren (Hebeln), die ihren Einstieg in eine Aus- oder Weiterbildung fördern könnten:

- Andere Lernende treffen, die sich bereits in einem Bildungsprozess befinden
- Hingehen, zuhören, teilnehmen, ausprobieren ...
- Beim ersten Mal begleitet werden
- Bei der Äusserung ihrer Bedürfnisse gehört werden (Pädagogik und Inhalt)

Die von Vinérier angewendeten Prinzipien des Dialogs und des Zuhörens ermöglichen es den Betroffenen, sich mit ihren eigenen Worten authentisch zu äussern.

Die nationale schottische Agentur für Grundbildung «Communities Scotland» hat in ihrem Rahmenlehrplan ein Instrument zur Ermittlung von Lernzielen und Lernbedürfnissen sowie zur Planung von Lernwegen entwickelt. Dieses Programm legt den Schwerpunkt auf die Vorgehensweise von Lernenden und Ausbildenden bei der Ausarbeitung, Planung, Durchführung und Analyse von Lernprogrammen.

Die drei Prinzipien, die diesem Rahmenlehrplan zugrunde liegen, lauten: Förderung der Autonomie, d.h. den Lernenden helfen, ihre Lerninhalte und -methoden bewusst auszuwählen und die Verantwortung dafür zu übernehmen; Entwicklung eines Verständnisses von Geschriebenen, d.h. sich mit allen Arten von schriftlichen Texttypen befassen, die Kommunikation entschlüsseln und kritisches Denken entwickeln; Erkennen und Respektieren von Unterschieden und Diversität, d.h. die von Erwachsenen bevorzugte Verwendung von Schreiben und Rechnen sowie ihre Wertvorstellungen und Realitäten berücksichtigen.

Wie Charlet (1998, S. 116–117) sagt, ist ein erwachsener Mensch nur dann bereit, sich bewusst für einen Bildungsgang zu entscheiden, wenn sein Wunsch «zum Instrument für ein eigenes Projekt wird, ein Projekt also, das nicht direkt von einer Instanz ausgeht, die einen Auftrag erteilt». Dies setzt ein Mass an Freiheit, Verantwortung und Urteilsfähigkeit voraus sowie die Fähigkeit, eine Einschätzung der eigenen Bedürfnisse in der aktuellen Situation zu artikulieren. Ebenso wird sich laut Castra (2003) eine erwachsene Person nur dann in einem Bildungsgang engagieren, «wenn sie die positiven Auswirkungen auf ihre gegenwärtige Situation konkret erkennen kann». Eine Aus- oder Weiterbildung zu absolvieren, bedeutet also nicht nur, neue Kenntnisse zu erwerben oder «aufzufrischen»; es ist auch eine Suche nach sozialer Identität, ein Streben nach Wissen, aber auch nach Anerkennung. Sind wir uns einig, dass Menschen – Migrantinnen und Migranten, Personen mit geringen Grundkompetenzen, Schulabbrecherinnen und -abbrecher – in der Lage sind, über ihren eigenen Weg und ihre eigene Situation nachzudenken, und gehen wir davon aus, dass eine Veränderung, ein Wandel und eine Weiterentwicklung ihrer Situation möglich sind, auch wenn der soziopolitische und wirtschaftliche Kontext wenig ermutigend ist? Wenn ja, ist es unerlässlich, in einen echten Dialog mit den Personen zu treten, für die die Weiterbildungsprogramme gedacht sind. Denn wenn wir nur unsere eigenen Vorstellungen von ihren Bedürfnissen auf sie projizieren, wird uns die Vielfalt ihrer Erfahrungen und Bedürfnisse weiterhin entgehen.

CHRIS PARSON hat viele Jahre im Bereich der Alphabetisierung von Erwachsenen direkt mit den Betroffenen gearbeitet. Von 2006 bis 2018 war er Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Genf. Seit 2012 ist er Präsident des Westschweizer Verbandes Coordination romande pour la Formation de Base des adultes (CRFBA). Kontakt: president@crfba.ch

Literatur

- «An Adult Literacy and Numeracy Curriculum Framework for Scotland», (2005): Learning Connections – Communities Scotland (Scottish Executive).**
- Atkinson, T. (2009):** Commodifying literacy, justifying inequality: timely relations in the International Adult Literacy Survey (IALS). Paper presented at the 39th Annual SCUTREA Conference, 7–9 July 2009, University of Cambridge.
- Bauman, Z. (2013):** La vie liquide. Pluriel (Deutsch: Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit. Hamburg, 2008).
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000):** The international adult literacy survey: what does it really measure? Revue Internationale de l'Education 46(5): 377–389, 2000.
- BFS (2006):** Lesen und Rechnen im Alltag – Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Nationaler Bericht zu der Erhebung ALL – Adult Literacy and Lifeskills survey. Neuchâtel.
- Blair, A. (1995):** Leader's speech to Labour Party annual conference, Brighton. p.4.
- Bourgeois, E. (2011):** La motivation à apprendre. In: E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), Apprendre et faire apprendre (pp. 235–253). Paris: P.U.F. (2e édition).
- Castra, D. (2003):** L'insertion professionnelle des publics précaires. Paris, PUF.
- Charlet, G. (1998):** L'engagement intentionnel de publics de « bas niveaux de qualification ». Education Permanente (FR) N° 136/1998–3.
- Europäische Kommission (2000):** Mémorandum über lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Field, J. (2000):** Lifelong Learning: Education Across the Lifespan. Taylor & Francis, Routledge.
- Freire, P. (1971):** Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart/Berlin.
- Gurría, A. (2013):** Avant-propos in Des compétences pour la vie? Principaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes. OCDE.
- Jarvis, P. (2007):** Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. London, Routledge.
- Martin, I. (2003):** Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts. International Journal of Lifelong Education, vol. 22, no. 6.
- Petersen, W. & Heidegger, G. (2012):** Transnational methods and models for Self-Evaluation of non-formal personal competencies in the context of Self-Emancipation (Universität Flensburg, Deutschland).
- Stiegler, B. (2010):** Manifeste d'Ars Industrialis. <https://arsindustrialis.org/manifeste-2010>.
- Vinérier, A. (2010):** Freins et leviers face à une démarche de réapprentissage à l'âge adulte. AFFIC-CREA 37, Tours.
- Williams, M. (2000):** Conclusions de la conférence européenne sur les politiques innovatrices dans les villes, Conseil de l'Europe: Oslo, 2000.

Kollaboratives Lernen und kollaboratives Arbeiten – zwei Seiten derselben Medaille

RONALD SCHENKEL

In der Arbeitswelt nimmt kollaboratives Arbeiten zu. Unternehmen erkennen darin die Möglichkeit, flexibler und innovativer zu sein, indem sie ihren Teams mehr Autonomie einräumen. Verschiedene Bildungsakteure sehen einen starken Zusammenhang zwischen kol-laborativem Arbeiten und kollaborativem Lernen. Sie verstehen kollaboratives Lernen nicht allein als besonders wertvoll, weil es eine intensivere Auseinander-setzung mit dem Lerngegenstand erlaubt. Kollabo-ratives Lernen entspreche auch einem Bedürfnis einer Generation, die sich stärker einbringen und sich als selbstwirksam erfahren möchte.

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2022-1,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Die Welt, in der wir heute leben, wird gern und oft mit dem Akronym VUCA beschrieben. Es steht für Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität. Um in der VUCA-Welt Probleme zu lösen oder ein Unternehmen zu führen, scheinen die Rezepte der Vergangenheit nicht mehr auszureichen; traditionelle, hierarchisch gebaute Unternehmensorganisationen seien zu langsam, um rasch auf plötzliche und unerwartete Veränderungen reagieren zu können, und es fehle ihnen an kreativem Potenzial. Agilität lautet das Schlagwort der Stunde. Dazu bedürfe es Teams, die weitgehend autonom planen und auch handeln sollen. Aus dem Zusammentreffen verschiedener Sichtweisen und Kenntnisse sowie aus der Auseinandersetzung mit diesen, so die Annahme, entstünden die kreativen Lösungen, die man benötige. Diese Form des Zusammenwirkens will mehr sein als Kooperation, in der man zwar zusammenarbeitet, aber in der Arbeitsteilung doch jeder für sich werkelt. Eigentliche Innovation entstehe, so das Credo der agilen Arbeitswelt, durch kollaboratives Arbeiten.

Das hat natürlich viel mit Lernen zu tun: lernen nicht nur miteinander, sondern auch voneinander. Ist also kollaboratives Lernen sozusagen die Konsequenz des kollaborativen Arbeitens? Oder gar die Voraussetzung dafür, dass kollaboratives Arbeiten gelingt? Christian Müller vom Bildungsanbieter Intrinsic ist davon überzeugt. Mit Blick auf die Arbeitswelt spricht er von einem notwendigen Paradigmenwechsel in der Bildung auf allen Stufen, also auch in der Weiterbildung. «Gemeinsam auf eine Lernreise zu gehen», so lautet seine programmatische Forderung, damit man die Herausforderungen der Zukunft bewältigen könne.

Als Aus- und Weiterbildungsanbieter richtet sich Intrinsic zunächst einmal an Lehrpersonen für die Primarschule. Aber die Aufträge kommen auch aus der Wirtschaft. So hat ein grosser Arbeitgeber Intrinsic beauftragt, ein 10. Schuljahr zu realisieren. Es soll jungen Berufseinsteigerinnen und -einsteigern nicht nur wenig bekannte und wenig beliebte Berufe schmackhaft machen, sondern auch die Frustration der Schulzeit in «eine Positivspirale des Lernens und des Entdeckens» umpolen. Wie? Durch kollaboratives Lernen. Und auch die Lehrlingsausbildung eines anderen bedeutenden Arbeitgebers soll Intrinsic zu einer «grossen Lernreise» umgestalten.

Mit- und voneinander zu lernen, ist indes beileibe kein neuer Gedanke. Dennoch scheinen heute verschiedene Faktoren zusammenzukommen, die dem Prinzip eher zur Breitenwirkung verhelfen könnten. Nebst dem Wandel von Arbeitsorganisationen ist es der Zugang zu Wissen, der sich durch die digitale Revolution weit geöffnet hat. «Wissen ist heute überall und jederzeit abrufbar», sagt Christian Müller – sofern eine stabile Internetverbindung vorhanden ist, natürlich. Die allwissende Lehrperson hat demnach ausgedient. In den Vordergrund rücken andere Aufgaben als die reine Wissensver-

mittlung: die Vermittlung von Lerntechniken, das Herstellen von Zusammenhängen oder die Förderung individueller Stärken der Lernenden zum Beispiel.

Nebst technologischen Möglichkeiten und arbeitsweltlichen Notwendigkeiten sieht Christian Müller zudem einen dritten Faktor, der Konzepte wie kollaboratives Lernen gerade jetzt begünstige: Der Mensch, so der Mitbegründer von Intrinsic, möchte Wachstum und Fortschritt sozusagen als anthropologische Konstante. Anders als frühere Generationen könnten heutige und künftige Generationen dieses Bedürfnis allerdings nicht mehr in jedem Fall und ausschliesslich materiell befriedigen. Lebensqualität sei vielmehr durch inneres Wachstum, durch Selbstverwirklichung zu erreichen, folgert Christian Müller. Und dies sei eher möglich in einem kollaborativen Setting, in dem sich der oder die einzelne wesentlich stärker einbringen könne als in einer klassischen Aus- oder Weiterbildung, in der vor allem der Dozent, die Dozentin das Sagen habe. Im Grunde ist demnach kollektives Lernen nicht allein eine Konsequenz des Wandels in der Arbeitswelt, sondern entspricht auch einem Bedürfnis einer Generation im Wertewandel.

Christian Müller ist sich jedoch auch bewusst, dass sein Ideal noch längst nicht Mainstream ist. «Das meiste findet im Alten statt», bilanziert er. Überdies gibt es auch andere Tendenzen. So weist Christoph Negri, Leiter des Instituts für Angewandte Psychologie (IAP) der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW), darauf hin, dass die Modularisierung von Angeboten weiterhin zunehme. Überdies würden diese Module immer kleinteiliger. Die Nutzenorientierung stehe im Vordergrund. Der Austausch in Gruppen entfalle immer öfter, weil Gruppenkonstellationen häufiger wechselten und die Zeit knapper werde. Umgekehrt ist auch am IAP Blended Learning inzwischen ein etabliertes Lernkonzept, wodurch das Kollaborative wiederum Raum erhält: Die eigentliche Stoffaneignung findet ausserhalb des Kursraums statt. Dafür steht in der Gruppe mehr Zeit für die Auseinandersetzung mit dem Thema zur Verfügung.

Negri ist sich des Werts des gemeinsamen Lernens auch deshalb bewusst, weil es einem immer wieder geäusserten Bedürfnis der Lernenden selbst entspricht. Wer das IAP nicht kenne, aber eine Weiterbildung erwäge, frage zunächst einmal, wer die anderen Studierenden seien, erzählt Negri. Und das Feedback nach abgeschlossener Weiterbildung falle gerade in Bezug auf das Lernen von und mit den Peers positiv aus. Dabei sei die Zusammensetzung der Gruppe wichtig, sagt Negri, denn man wolle sich auf Augenhöhe begegnen.

Kollaboratives Lernen im Grossgruppenformat

Negri ist es deshalb ein Anliegen, dass die Freiräume für den sozialen Austausch nicht einer vermeintlichen Effizienz geopfert werden. Darüber hinaus schafft das IAP Angebote, die explizit das kollaborative Lernen ermöglichen

sollen. Im Frühling dieses Jahres startet «Connect», ein Grossgruppenformat, welches nach dem Prinzip des Barcamps funktioniert. Es richtet sich an alle Weiterbildungsteilnehmenden des IAP und soll die Vernetzung über die einzelnen Fachbereiche hinaus verstärken. Lernende aus den Bereichen psychologische Beratung und Psychotherapie, Leadership, Bildungsmanagement und weiteren Disziplinen sollen sich austauschen und so die curricularen Grenzen überwinden. Im Rahmen von Connect werden konkrete Fragen erörtert, diese werden vorab von den Teilnehmenden eingebracht.

Besteht jedoch in solchen Formaten nicht die Gefahr, den Fokus zu verlieren? «Passiert das, so muss man eben einen Schritt zurückgehen», sagt Negri. Überdies ist er der Meinung, dass die Gefahr umso geringer sei, je klarer man sich an konkreten Fragestellungen orientiert.

Dennoch sind der Einführung von Connect lange Diskussionen vorangegangen. Die Skepsis sei gross gewesen, sagt Negri, zumal jeder Fachbereich auch etwas beitragen bzw. von seinen Ressourcen beisteuern musste. Ressourcen zu verschwenden und Informationen nicht effizient auszutauschen, ist eine nicht selten gehörte Kritik am kollaborativen Lernen. Dementsprechend steigt der Koordinationsaufwand für die Dozierenden, die, wie Christian Müller von Intrinsic sagt, eben in eine neue Rolle finden müssen. Wer kollaboratives Lernen ermöglichen will, muss bereit sein, mit Gewohnheiten und auch seiner eigenen Sozialisierung als Dozent zu brechen. Die Bühne abzugeben, sei aber gar nicht so leicht, sagt Christoph Negri. Und auch der Co-Gründer von Intrinsic hält fest, dass der Wandel in den Köpfen noch längst nicht überall stattgefunden habe.

Neue Strukturen sind notwendig

Doch kollaboratives Lernen passiert auch nicht einfach dadurch, dass Dozierende aufhören, zu dozieren. Es müssen neue Strukturen geschaffen werden, betont Björn Müller. Er ist Mitgründer von «Stride – the unSchool», einem Think Tank und Weiterbildungsanbieter rund um kollaborative Führung und soziale Innovation, Dozent und Trainer für kollaboratives Lernen an der Universität St. Gallen sowie in unternehmerischen Kontexten. Kollaborative Prozesse zu ermöglichen, ist eine seiner Hauptaufgaben als Facilitator und er weiss, dass es rasch chaotisch und unangenehm werden kann, wenn der bestimmte Rahmen fehlt. Dann, so sagt Müller, würden sich rasch informelle Machtstrukturen durchsetzen. Für Björn Müller besteht die Hauptaufgabe bei der Implementierung kollektiver Prozesse im Navigieren zwischen Rigidität und Verlorensein. Die gute Mischung zu finden, sei das Wichtigste, betont er. Es gehe zunächst darum, eine Gruppe in die Öffnung zu führen und dort zu halten. Dabei müsse man mit Frustration und Differenzen umgehen und auf persönlicher Ebene Vertrauen schaffen.

Kollaborative Prozesse benötigten eine Art Safe Space, wie es Björn Müller beschreibt.

Wer diesen Safe Space zu schaffen vermag, kreiert ein Laboratorium, aus dem man anders herausgeht, als man hineingegangen ist. Oder in den Worten von Christoph Negri: «Es ist ein Ort, wo man seine Welt neu konstruiert.» Und das ist ganz einfach Lernen, echtes Lernen, ergänzt Björn Müller, bei dem man nicht nur nach Verbesserung dessen strebe, was man tue, sondern dieses auch hinterfrage. Bei einem solchen Lernen wird die Sinnfrage gestellt. «Und das ist gefährlich», gibt Björn Müller zu bedenken.

Kein Rezept für alle

Viele Unternehmensleitungen befinden sich denn auch in einem Dilemma, wenn es um kollaboratives Lernen oder auch kollaboratives Arbeiten geht. Einerseits ist man sich bewusst: Es braucht die Dynamik und Innovationskraft, die kollaborativen Prozessen innewohnt. Andererseits schreckt man vor den Konsequenzen zurück: dem allfälligen Umbau der gesamten Organisation. Und Kollaboration ist auch kein Rezept für alle. Eine jüngere Generation schätzt sie, weil sie das Bedürfnis hätte, sich anders auszudrücken, sich stärker einzubringen und sich als selbstwirksam zu erfahren, sagt Björn Müller. Aber es gebe auch die, die davon nichts wissen wollten. Und Christoph Negri ergänzt: «Es gibt Menschen, die ihren Lernweg gut und gerne allein beschreiten.»

Es müssen also nicht in jedem Fall und für alle kollaborative Settings geschaffen werden. Aber dass es durchaus ein Gewinn sein kann, lang gelebte Strukturen aufzubrechen, hat das IAP nicht zuletzt selbst durch den Wandel seiner eigenen Organisation hin zu mehr Kollaboration und Agilität erfahren. Dieser Prozess begann im Führungsgremium, das sich heute vermehrt in einer Art Sponsorenrolle sieht. Das heißt, es schafft die Voraussetzungen, dass Mitarbeitende Ideen entwickeln und umsetzen können, anstatt die Marschrichtung einfach vorzugeben. Auch haben die administrativen Mitarbeitenden gegenüber den Dozierenden eine Aufwertung erfahren; sie sind heute wesentlich stärker an Entwicklungsprozessen beteiligt als früher. Was eigentlich richtig und wichtig sei, betont Christoph Negri.

«Wir haben dabei viel über uns selbst gelernt», sagt der IAP-Leiter. Gleichzeitig verweist er auf die Grenzen, die die Hochschulstrukturen dem IAP setzen. Dass man als Weiterbildungsinstitution aber selbst stärker zu einer lernenden Organisation werden müsse, ist für Negri unumstritten. Und dies scheint kaum ohne kollaboratives Lernen und Arbeiten zu funktionieren.

RONALD SCHENKEL ist freier Journalist, er unterstützt die EP redaktionell.
Kontakt: ronald.schenkel@alice.ch

Learning Analytics als Querschnittsdisziplin in der Praxis

EMMERICH STOFFEL

Im betrieblichen Umfeld können Learning Analytics heute als eine «Querschnittsdisziplin» aus Data Science, Statistik, Learning & Development sowie Storytelling betrachtet werden. Mit der Digitalisierung des Trainingsbusiness und dem Shift zum Online-Lernen mit multi-medialen Formaten rücken Algorithmen und der Datenschutz stärker ins Zentrum eines datenbasierten Corporate Learning. Individuelle Lernbedürfnisse und unternehmerische Bedarfe dabei in Balance zu halten, bleibt eine Daueraufgabe. Ein Einblick in die Praxis bei Swisscom.

Im Unterschied zu Schulen und Hochschulen sind in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung («Corporate Learning & Development») die Voraussetzungen der Teilnehmenden in Bezug auf Alter, Vorkenntnisse, Erfahrung und Interessen um einiges heterogener. Dadurch sind auch die Lernbedürfnisse entlang der gesamten Anstellungsdauer der Mitarbeitenden vielfältiger, von den Lernenden in der Berufsausbildung bis zu den Mitarbeitenden, die vor der Pensionierung stehen. Die Ziele des Unternehmens und der Businessbereiche sind ebenfalls vielfältig. Daraus abgeleitete Bedarfe können sich rasch ändern.

SVEB (Hrsg.): Education Permanente EP 2022-1, Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, www.ep-web.ch



Vielfältige Lernbedürfnisse – rasch ändernde Bedarfe

Damit wird lebenslanges Lernen und Entwickeln eine Investition in die Zukunft: in die Wettbewerbsfähigkeit von Swisscom und in die Arbeitsmarktfähigkeit der Mitarbeitenden. Die berufliche Entwicklung bei Swisscom basiert darauf, die Lernbereitschaft und Ambitionen der Mitarbeitenden mit den Anforderungen der businessspezifischen Strategien und der Unternehmensziele zu verbinden. Das bedeutet konkret, dass beim Corporate Learning die «Outcome-Orientierung» eine zentrale Rolle spielt: Jobs, Funktionen und Rollen werden unter anderem mit Skillsets ausdifferenziert. Ändern sich aufgrund des technologischen Wandels die Anforderungen und Aufgaben bei den Jobprofilen, können sich auch erforderliche Skillsets verändern. Zusammen mit der demographischen Veränderung entstehen daraus unternehmerische Bedarfe nach Re- und Upskilling in der gesamten Belegschaft. Zudem führt die Marktdynamik in den Bereichen Telekommunikation, Informatik und Entertainment dazu, dass das Produktwissen in immer kürzeren Abständen aktualisiert werden muss. Diese Anpassungen werden in einer grossen Organisation dezentral in regelmässigen Entwicklungsdialogen mit den Mitarbeitenden besprochen und mit ihren individuellen Lernbedürfnissen, Leistungsbeiträgen und beruflichen Zielen abgeglichen. Diese Veränderungen in den Themen, Skills und Bedarfen transparent zu machen, zu aggregieren und nutzbringend in die Planung einfließen zu lassen, geht nicht ohne die entsprechende Infrastruktur an Lernplattformen und den Einsatz von Analytics.

Swisscom legt dabei folgende Arbeitsdefinition zugrunde: «*Learning Analytics*» verwenden statische und dynamische in Arbeits- und Lernumgebungen gesammelte Daten über Aktivitäten (und den Kontext) der Mitarbeitenden. Diese werden laufend auf ihre Wirkung auf die Business-Ziele analysiert, um mit den gewonnenen Erkenntnissen die Lern- und Entwicklungsprozesse und die entsprechenden Umgebungen evidenzbasiert verbessern zu können (angelehnt an SOLAR).

Die verschiedenen Anspruchsgruppen in den Businessbereichen haben unterschiedliche Bedarfe und Nutzenerwartungen, die durchaus auch mal in

Konkurrenz zueinander stehen können. Zum Beispiel möchte der lernende Mitarbeitende Orientierung zu den heute und morgen erforderlichen Skills mit entsprechend personalisierten Lernempfehlungen für die individuelle berufliche Entwicklung. Auftraggeber wollen ihre Businessinitiativen – etwa Produkteinführungen oder Leadership-Curricula – zeitnah und bei allen gut verankert sehen. Lerndesigner und Trainer wiederum sind vor allem an Feedback zu ihren Lernangeboten interessiert. Und auf Unternehmensebene geht es um Vergleiche bezüglich Investitionen, Engagement und Leistungsbeiträgen sowie das Monitoring von Compliance- und Security-Aspekten.

Herausforderungen und Erfahrungen

Die digitale Transformation durchdringt den Weiterbildungs- und Trainingsmarkt ebenso stark wie andere Bereiche: Entwicklungen wie Big Data & Analytics, künstliche Intelligenz sowie neue Inhaltsanbieter wie LinkedIn Learning, edX oder Coursera führen zu signifikanten Veränderungen in der Art und Weise, wie wir individuell, organisatorisch und gesellschaftlich arbeiten und lernen. Zentrale Frage dabei ist, welche Skills und Kompetenzen dazu wie entwickelt werden sollen (siehe scil). Daraus ergeben sich folgende Herausforderungen für die Learning Analytics:

- die *riesige Menge* an Daten, die aus unterschiedlichen Quellen anfallen und aufbereitet werden müssen,
- die *verschiedensten Typen* von Daten, die es sinnvoll zu verknüpfen gilt,
- die *Geschwindigkeit*, mit der die Daten fliessen und verarbeitet werden sowie
- die *Richtigkeit* der Daten (Bias, Ausreisser, Aktualität) für die Analysen.

Das erfordert neben dem Aufbau von zusätzlichen Ressourcen auch neue Skills und Kompetenzen bei den Mitarbeitenden im Bereich Corporate Learning & Development. Learning Analytics lassen sich nicht einfach an ein dezidiertes Team von Spezialisten delegieren, sondern werden als «Querschnittsdisziplin» zunehmend relevant für alle Jobrollen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. Mit einem internen, für alle frei zugänglichen Lernplan «Learning Analytics@Swisscom» wurden die Grundlagen dazu gelegt; diese werden thematisch laufend weiterentwickelt.

Evaluation von Lern- und Entwicklungsaktivitäten

In der Praxis liegt der Fokus noch stark auf der Evaluation und Qualitätskontrolle von Lernprogrammen und Trainingsinitiativen nach der Durchführung und der deskriptiven Darstellung der Ergebnisse in Dashboards im Sinne von «Was wurde von wem wie gelernt?». In einem jährlichen «Learning Report» werden den Anspruchsgruppen bei Swisscom die Investitionen, Aktivitäten

und Wirkungen anhand zentraler Kennzahlen und entlang den einzelnen Businessbereichen aufgezeigt. So lassen sich zum Beispiel anhand der vereinbarten Entwicklungsrichtungen, der Ausbildungszeit pro Kopf sowie den häufigsten Themen und Formaten über eine Zeitreihe Zusammenhänge und Trends erkennen und nutzbar machen.

Diagnostische Analysen

Erste diagnostische Analysen zeigen zudem die Wirkungen von Lernaktivitäten bei ausgewählten Themen wie Sprachen, Leadership Grundausbildung, Kundendialog & Sales sowie Performance: Bezüglich Sprachskills konnten beispielsweise die Auswirkungen auf eine verbesserte Kommunikation im Arbeitsalltag, auf Erweiterung des Aufgabenfeldes und der Arbeitsmarktfähigkeit nachgewiesen werden. Bei der Leadership-Grundausbildung waren es neue Denk- und Sichtweisen, die zunehmende Arbeitszufriedenheit und Produktivität bei den Mitarbeitenden, was Anfang 2022 auch durch einen bronzenen Learning Award des LPI (Learning und Performance Institut) anerkannt wurde. Und beim Themenfeld Kundendialog & Sales konnte der statistische Zusammenhang zwischen Gruppen von Swisscom-Shop-Mitarbeitenden mit unterschiedlichen Lernaktivitäten auf die Kundenzufriedenheit und Problemlösefähigkeit aufgezeigt werden (vgl. Abb. 1 auf S. 84).

Bei diagnostischen Analysen bestätigen sich zwar auch gängige Erkenntnisse aus der Forschung, entscheidend ist jedoch die Interpretation der Ergebnisse gemeinsam mit Business- und HR-Vertreter*innen, denn die spezifischen Arbeits- und Organisationskontexte, in denen gelernt wird, können sich stark unterscheiden: In agilen Settings mit viel Selbstorganisation in Teams, wie zum Beispiel in der Softwareentwicklung, bestehen andere Freiräume für das gemeinsame Lernen und kontinuierliche Verbessern als in geplanten Bereichen mit direktem Kundenkontakt, wie in den Shops oder an der Hotline. Deshalb steht neben dem angepassten Bereitstellen von Lern- und Entwicklungsangeboten auch die Gestaltung der Rahmenbedingungen für das Lernen auf der Agenda. So erhalten alle Mitarbeitenden im Gesamtarbeitsvertrag mindestens fünf Ausbildungstage pro Jahr, die sie individuell für ihre persönliche berufliche Entwicklung einsetzen können.

Prädiktive und preskriptive Analysen

Für prädiktive («Was wird gelernt werden?») und preskriptive («Wie können wir das Lernen beeinflussen?») Studien und Analysen wird eine Infrastruktur notwendig, die die Datenströme zu Lern- und Entwicklungsaktivitäten im Unternehmen in Echtzeit und möglichst automatisiert bündelt. Zurzeit wird im Rahmen eines Pilots geprüft, wie ein solcher «Learning Record Store» aufgebaut werden kann, um darauf basierend mit verschiedenen Datenmodellen und A/B-Tests (Vergleich von verschiedenen Trainingsformaten mit gleichen

LERNAKTIVITÄT UND KUNDENZUFRIEDENHEIT

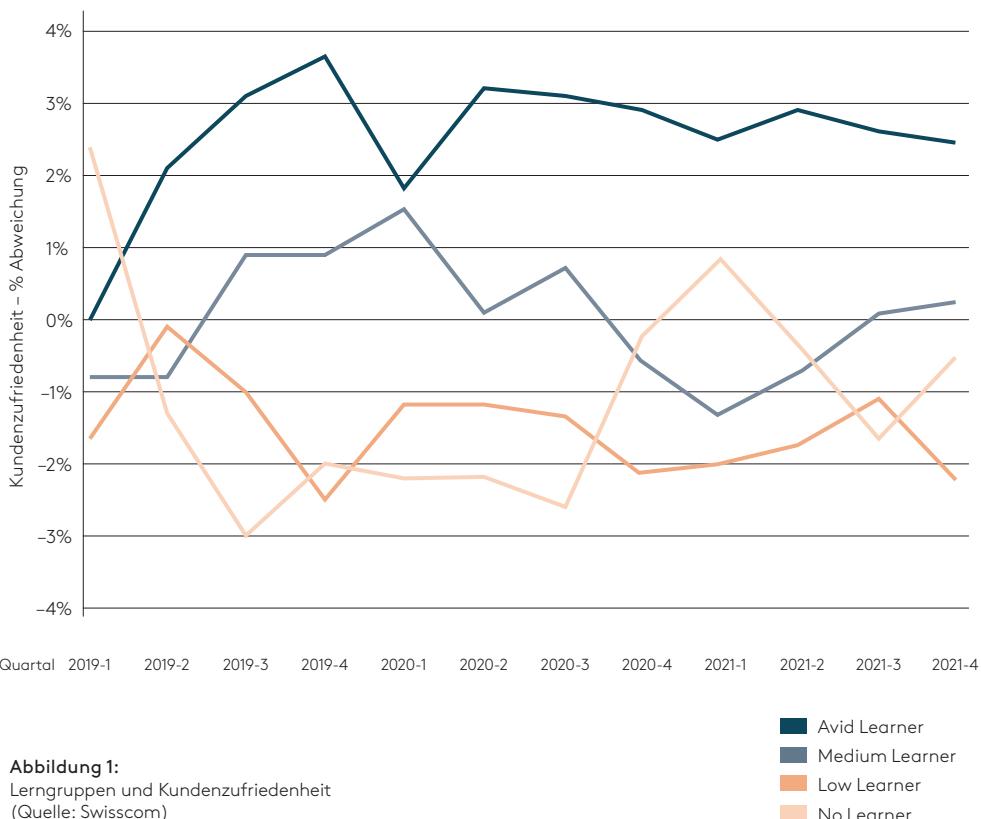


Abbildung 1:
Lerngruppen und Kundenzufriedenheit
(Quelle: Swisscom)

█ Avid Learner
█ Medium Learner
█ Low Learner
█ No Learner

Lernzielen in einer Pilot- und in einer Kontrollgruppe) weitere Analysen durchführen zu können. Eine Ambition dabei ist, die «time to competency» (Zeitraum vom Start einer Lernreise bis zur Aneignung der erforderlichen Skills für eine neue bzw. andere Aufgabe und Rolle) transparent und besser planbar zu machen. Eine grosse Herausforderung dabei ist, die internen Anspruchsgruppen davon zu überzeugen, bereits heute zu messen und Datenströme zu erfassen, während der genaue Zweck und Nutzen der Datenverarbeitung erst morgen benannt werden kann.

Wie in der agilen Zusammenarbeit üblich, bietet sich auch hier ein iteratives Vorgehen aus Exploration von modularen Lösungsansätzen, Beschreiben von konkreten Use Cases und Aufzeigen von Ergebnissen an. Neue technische Standards wie xAPI¹ für die Interoperabilität der Systeme unterstützen den Aufbau einer entsprechenden Infrastruktur.

¹ xAPI ist eine eLearning-Software-Spezifikation, die es ermöglicht, dass Lerninhalte und Lernsysteme so miteinander kommunizieren, dass sie alle Arten von Lernerfahrungen über mehrere Kontexte aufzeichnen und verfolgen)

Bausteine eines datenbasierten Corporate Learning & Development

Abbildung 2 (s. S. 86) zeigt im Überblick die Bausteine eines datenbasierten Corporate Learning & Development mit den Learning Analytics im Zentrum. Entlang der Wertschöpfungskette (erste Reihe) ausgehend von der Bedarfs- und Auftragsklärung über die Bereitstellung und den Transfer bis hin zur Evaluation bestehen spezifische Fragestellungen, bei denen Datenverarbeitung und die daraus gezogenen Erkenntnisse genutzt werden können. Dabei spielen vor dem Hintergrund der baldigen Einführung des neuen Datenschutzgesetzes² in der Schweiz die Data Governance und der Umgang mit personenbezogenen Daten eine zentrale Rolle, da dem Mitarbeitenden neue Betroffenenrechte zur Verfügung stehen werden. Dazu haben wir bei Swisscom für alle HR-Anwendungen eine gemeinsame Datenschutzinformation erarbeitet.

Und als Basis für alle Bausteine gilt es, kontinuierlich Zahlen, Key Performance Indicators und Erkenntnisse aus den Analysen sinnvoll visualisiert mit den verschiedenen Anspruchsgruppen in der Organisation zu teilen, damit diese evidenzbasiert bessere Entscheidungen treffen und ihr Lernen selbstständig steuern können. Für Letzteres werden die Zahlen und Statistiken rollenbasiert wo möglich direkt in den verschiedenen HR-Systemen integriert. Zudem ermöglichen Algorithmen in der neu eingeführten Lernplattform automatisierte und personalisierte Lernempfehlungen gestützt auf den bisher erledigten Lernaktivitäten, den Skills, die von den Mitarbeitenden in den Fokus ihrer Entwicklung gerückt werden und den geteilten und selbst erstellten Lernpfaden von internen Fachexpert*innen und Führungskräften.

Wie in agilen Settings üblich, gilt es diese Bausteine und deren Zusammenspiel regelmässig zu überprüfen, daraus zu lernen und kontinuierlich zu verbessern («Plan – Do – Check – Act»).

Ein erstes Fazit

Learning Analytics sind zunächst einmal Fleissaufgaben. Denn ein grosser Teil der Arbeit besteht im Sammeln, Organisieren, Aufbereiten und Bereinigen von Daten aller Art. Und für gewisse Daten gilt es in der Organisation zuerst neue Methoden, Prozesse oder Verhalten einzubüben, damit sie überhaupt anfallen: Z.B. followen statt anmelden, als «erledigt» markieren statt Anwesenheitskontrolle, Skilllevels regelmässig einschätzen statt Kursbestätigungen sammeln. Mitarbeitende müssen sich daran gewöhnen und steuern somit den Datensammlungsprozess mit.

Eine gute Datenqualität ist Voraussetzung für weitergehende Analysen. Die Grundlagen für deskriptive und diagnostische Analysen z.B. mit dem Learning Report und standardisierten Wirkungsevaluationen sind gelegt. Beim Learning

² Das neue Schweizer Datenschutzgesetz wird voraussichtlich im September 2023 eingeführt.

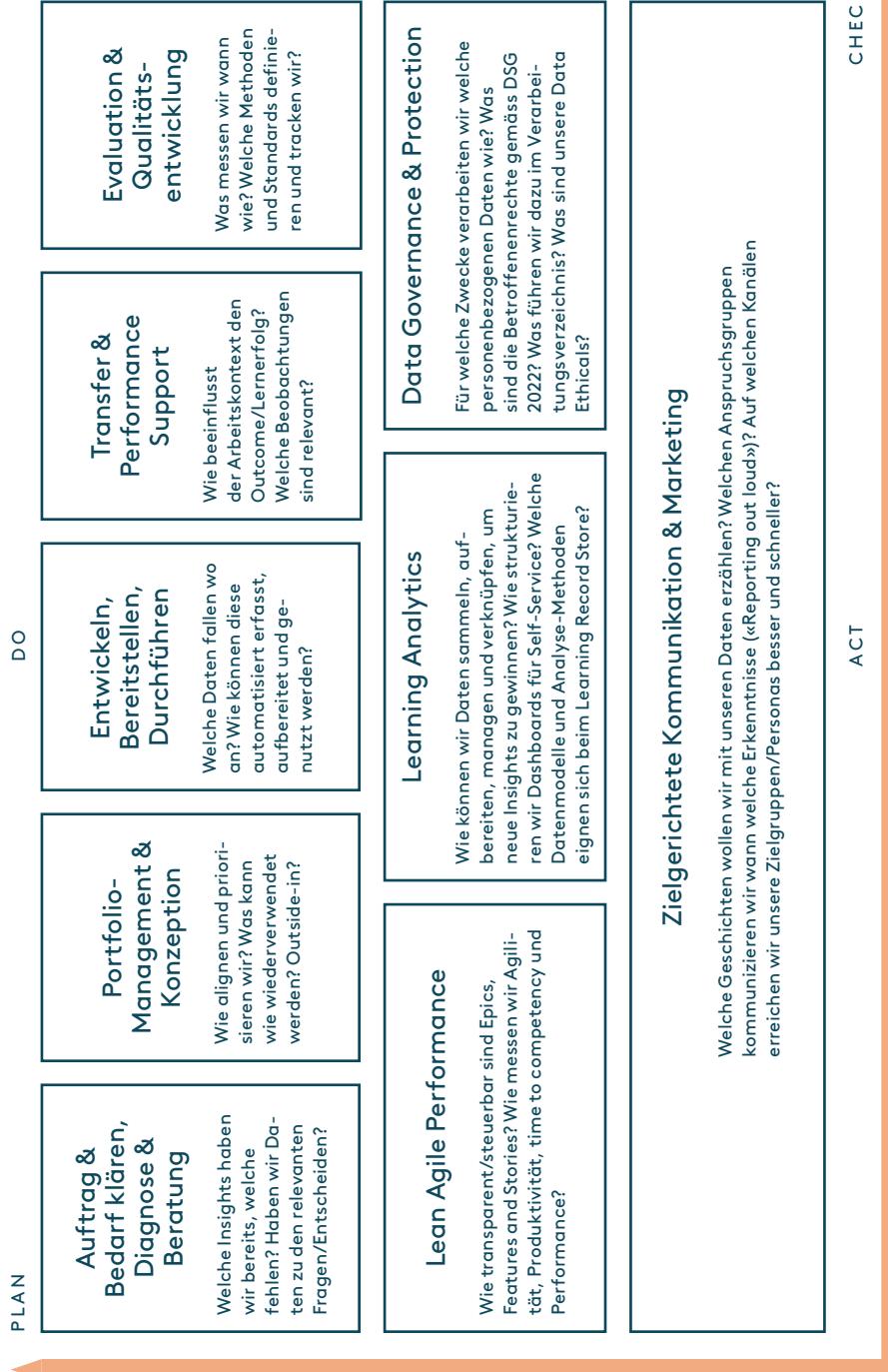


Abbildung 2: Bausteine eines datenbasierten Corporate Learning & Development (Quelle: eigene Darstellung)

Record Store und den darauf basierenden Analysen für Vorhersagen und der Frage, wie sich verschiedene Vorgehensweisen auf die Businessziele und Arbeitsmarktfähigkeit der Mitarbeitenden auswirken können, stehen wir noch am Anfang. Zentral für die Umsetzung ist, dass sinnvolle Hypothesen und Use Cases zur Nutzung von Lernangeboten, dem Skills- und Wissenserwerb und den Business-Zielen formuliert und überprüft werden. Zum Beispiel: «Spielerrische Formate verbessern den Lernerfolg und damit die Kundenzufriedenheit in den Shops» oder «Eine einheitliche Grundausbildung für neue Führungs kräfte verbessert die Arbeitszufriedenheit». Aus diesen Use Cases lassen sich gute Stories entwickeln, die für bestimmte Zielgruppen relevante Erkenntnisse und nachvollziehbare Massnahmenvorschläge aufzeigen.

In jedem Fall sind Learning Analytics der zentrale Baustein für ein daten basiertes Corporate Learning & Development, das sich in grösseren Organisationen nach der Pandemie definitiv etabliert hat. Folgende Voraussetzungen sind für die Umsetzung notwendig:

- die *technische Infrastruktur*, um Lernplattformen und Anwendungen für den Datenaustausch verbinden zu können,
- die *Bereitschaft der Organisation*, mit Pioniergeist und Ausdauer Use Cases ergebnisoffen zu ermöglichen,
- und vor allem die neu zu erwerbenden Skills und *notwendige Kompetenzverschiebung* bei den Mitarbeitenden im Corporate Learning & Development, mit diesen Datenmengen umgehen zu können. Es braucht Motivation und die Einsicht, anstelle der Entwicklung von Lerndesigns nun neue Aufgaben zu übernehmen, wozu das Sammeln, Aggregieren, Normalisieren und Analysieren von Lerndaten gehört.

Das Erfassen, Aggregieren und Hinterfragen von business- und rollenspezifischen Bedarfen und den damit dezentral in der Organisation austarierten individuellen beruflichen Lern- und Entwicklungszielen bleibt dabei eine spannende Daueraufgabe.

EMMERICH STOFFEL ist Learning Analyst bei der One Swisscom Academy.
Kontakt: emmerich.stoffel@swisscom.com

Quellenverweis

SOLAR; Society for Learning Analytics Research: <https://www.solaresearch.org/> Scil, Swiss Competence Center in Innovations for Learning: <https://www.scil.ch/scil-research/>

LPI; The Learning & Performance Institut: <https://www.thelpi.org/the-learning-awards/>

Bereit für übermorgen?

Erfolgreich zeit- und ortsunabhängig
studieren dank nur 20 % Präsenzzeit und
enger fachlicher Betreuung.

MAS Digital Education

CAS eDidactics

CAS Media Design in Digital Learning

CAS Innovations in Digital Learning

Mehr Informationen unter ffhs.ch

Zürich | Basel | Bern | Brig



Eidg. Fachausweis Ausbilder/in kompakt In Bern, Luzern und Zürich

Absolvieren Sie strukturiert die Module 2 bis 5 und gelangen Sie in schnellen Schritten zum anerkannten Abschluss.

Weitere Informationen auf aeb.ch/bildungsangebot



Wie wir sprechen oder das Storytelling des Lebens

THERES ROTH-HUNKELER

Sprache dient – unter anderem – der Verständigung. Aber Verständigung ist keine Selbstverständlichkeit, denn die Sprache ist immer stark von der Zeit geprägt, in der die Menschen leben, die sie sprechen. Zu den Eigenheiten der heutigen Zeit gehört eine zunehmende Segmentierung, was zur Folge hat, dass sich Menschen bisweilen nicht verstehen können, obwohl sie dieselbe Sprache sprechen. Wie die Corona-Pandemie zeigt, ist Sprache aber umgekehrt auch in der Lage, bestehende Abgrenzungen – etwa jene zwischen der Alltags- und der Fachsprache – mühelos zu überwinden.

SVEB (Hrsg.): Education Permanente EP 2022-1, Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, www.ep-web.ch



In jüngster Zeit mache ich mir oft Gedanken über die stärkere Segmentierung der Gesellschaft, die sich auch in der Sprache zeigt. Verschiedene soziale Gruppen bilden sprachliche Eigenheiten aus, verwenden einen bestimmten Wortschatz. Damit markieren sie Zugehörigkeit und grenzen sich gleichzeitig von anderen ab. Sprache dient als Erkennungszeichen und vermittelt ein Wir-Gefühl. Das ist nicht neu, aber in

jüngster Zeit hat sich diese Tendenz verstärkt. So kann es passieren, dass wir Menschen nicht mehr richtig verstehen, die zwar dieselbe Sprache sprechen wie wir, aber sich eines stark ausgeprägten Soziolektes bedienen, der aussen vorlässt, wer damit nicht vertraut ist. Hand aufs Herz, kommen Sie stets mit, wenn Siebzehnjährige zusammen reden? Verstehen Sie die Sprache der LGBTQ-Bewegung, die Codes der eingeschworenen Camper, der Partygängerinnen oder der Gamer? Und wie schnell kommen Sie sich als Outsider:in vor, wenn Sie sich nicht in Ihrer Bubble, also unter Ihresgleichen bewegen? Oder lässt Sie kalt, was mit der Sprache geschieht? «Ich denke, dass einem Menschen kaum etwas anderes außer dem eigenen Körper als so etwas Eigenes, Vertrautes und Intimes erscheint wie die Sprache. Wir sind kulturelle Wesen und leben in der Sprache wie Fische im Wasser. Solange alles unverändert bleibt, fällt uns das kaum auf. Haben wir aber den Eindruck, dass sich an unserer Sprache, unserem ureigensten Besitz, etwas ändert, was wir nicht wollen, nicht verstehen oder was unseren Sprachgebrauch entwertet, dann kann leidenschaftlicher und zuweilen wütender Widerstand freigesetzt werden.» Das sagt der Sprachforscher Henning Lobin, Direktor des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache in einem Interview.¹

Die Verwendung von Fachsprache in den unterschiedlichsten Gebieten ist unbestritten, auch wenn sie bisweilen den Effekt der Exklusion hat. Gernade die Weiterbildung, scheint mir, unternimmt zu wenig, auch ein nicht akademisch gebildetes Publikum sprachlich zu erreichen. Damit meine ich nicht, dass nun sämtliche fachspezifischen Inhalte in sogenannt einfache Sprache gegossen werden müssen, aber folgende Aussage von Michael Hänsel sollte doch insbesondere für die Weiterbildung gelten: «Gemeinsam ist der Alltagssprache und den Fachsprachen die Funktion der Verständigung von Menschen».² Die Verständigung der Menschen als Ziel und nicht die Exklusion durch Sprache.

¹ www.boersenblatt.net/news/wir-alle-koennen-schon-einmal-ueben-uns-nicht-ueber-den-genderstern-aufzuragen-174687

² www.mhaensel.de/sprachfoerderung/fachsprache/fachsprache.html

Die Sprache der Pandemie

Ein interessantes Beispiel dafür, dass Menschen durchaus in der Lage sind, Ausdrücke aus unterschiedlichen Fachgebieten in die Alltagssprache zu integrieren und anzuwenden, ist die Pandemie. Sie hat nämlich nicht bloss Digitalisierungs-

prozesse angestoßen und beschleunigt – in der letzten EP zum Thema «Kompetenzverschiebungen beim Weiterbildungspersonal» war das in fast allen Beiträgen Thema –, sie hat auch unsere Sprache durchdrungen, erweitert und unsere Kommunikation verändert und geprägt.

Ein Beispiel: Neulich rief das achtjährige Kind einer Freundin an. «Ich bin genesen», sagte das Mädchen und es klang ganz fröhlich. «Ich muss nun wieder zur Schule», fuhr es fort, «Mama ist nicht mehr in Quarantäne, Papa immer noch im Homeoffice und du kannst uns wieder besuchen. Du bist doch eh geboostert... in deinem Alter.»

Nach dem Telefonat mit der Achtjährigen dachte ich über ihre Ausdrucksweise nach. Sie sprach Schweizerdeutsch und klang dennoch wie eine kleine Expertin. Verwendete ohne zu zögern das Wort «genesen» und auch das Wort «Quarantäne» kam ihr stockungsfrei über die Lippen. Im weiteren Verlauf des Telefonats hat das Kind Begriffe wie Abstandsregeln, Zertifikat, Speicheltest usw. so selbstverständlich verwendet, als wären es Bezeichnungen für Spielzeug. Ich staunte, wie sie innerhalb kurzer Zeit ihren Wortschatz erweitert hatte durch Ausdrücke aus ihr eher fremden Fachgebieten. Aber nicht nur im Kinderzimmer hat dieser erstaunliche Prozess stattgefunden, sondern bei Menschen jedes Alters. Die Pandemie hat nicht nur unseren Alltag geprägt, sondern auch unsere Art zu sprechen und miteinander zu kommunizieren. Ausdrücke wie Social Distancing, Lockdown, Superspreaders, Virusvariante, Mutanten und Antigentest gingen uns ganz schnell leicht über die Lippen. Und wer erst nicht verstand, was mit Corona-Party, Corona-Tsunami und, besonders schön, Seuchen-Sheriff gemeint war, informierte sich online oder in den Printmedien über die neuen Begriffe. «Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive ist die Entwicklung eines zeitbezogenen Wortschatzes bemerkenswert: systemrelevant, Social Distancing, Balkonkonzert oder Herdenimmunität: Diese und viele andere Begriffe prägen unsere Kommunikation in den letzten Wochen. Neben den schon erwähnten Möglichkeiten der Wissensvermittlung sind in den letzten Wochen spezielle Corona-Glossare vermehrt zu finden, die sich mit dem Wortschatz rund um Corona befassen und sprach- und sachbezogene Erläuterungen anbieten.» Das schreibt Christine Möhrs, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Lexik am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim.³

Zwischen den Zeilen lesen

Dass die Zeit, in der Menschen leben, ihre Sprache prägt, ist keine neue Erkenntnis. Dass es so ist, stellte ich früher fest, wenn ich mit meinen Tanten und Onkeln sprach, die alle in den ersten zwanzig Jahren des letzten Jahrhunderts in ländlichen Gegenden der Schweiz zur Welt gekommen waren

³ Christine Möhrs (2020): Grüblist du noch oder weisst du es schon? Glossare erklären Corona-Schlüsselbegriffe. In: Annette Klosa-Kückelhaus (Hrsg.) (2021): Sprache in der Coronakrise. Mannheim: iDS-Verlag (Print und online)

und meist bis zu ihrem Tod am selben Ort gelebt hatten. Ich liebte ihre alten Ausdrücke und Bezeichnungen für Dinge und Tätigkeiten, die es heute gar nicht mehr gibt. Ich liebte auch die Bedächtigkeit, mit der sie sprachen. Die langen Pausen, die sie einstreuten zwischen den Sätzen, oft stockten sie auch mitten in einem Satz und liessen ihn unfertig in der Luft hängen, schickten ihm aber ein Schulterzucken nach, eine abwehrende Handbewegung oder einen langen Blick. Diese Tanten und Onkel sind alle längst gestorben, und mit ihrem Tod ist auch ihre Sprache und insbesondere ihre umständliche Sprechweise verschwunden, geprägt von Andeutungen, Vermutungen, bedrängten Pausen und Unausgesprochenem.

Komm auf den Punkt, lautet heute die Devise. Das Klipp-und-Klare ist gefragt. Das Kurze. Das Knappe. Sie haben zwanzig Sekunden für ein Statement. 300 Zeichen müssen reichen für die Darstellung eines verzwickten Sachverhaltes – nur, wer sagt denn heute noch verzwickt? Allzu viel Nostalgie nach bedächtigerer Kommunikation allerdings ist nicht angebracht, denn es war oft mühsam, sich im Dschungel der Andeutungen meiner Verwandten überhaupt einen Reim zu machen darauf, was Sache war. Der einzige Vorteil: Man lernte, zwischen den Zeilen und aus Gesichtern zu lesen. Zwar streute damals niemand dauernd «Weisch was i meine» ein, aber man ahnte dennoch, was gemeint war.

Bis heute mag ich es, andere Menschen zu beobachten, wenn sie miteinander reden. Es geht mir dabei nicht um das Was, sondern um das Wie. Glücklich glucksenden joggenden Menschen mitten im Wald zu begegnen, die abwechselnd «echt», «crazy», «voll» oder «fuck» ins Handy rufen, um ihr lautes Schnaufen zu übertönen, bringt mich zum Lachen. Junge Menschen, die sich in der Bahn unterhalten und im selben Satz dreimal locker die Sprache wechseln, rufen in mir Bewunderung hervor. Clevere Zweijährige, die ihre Eltern mit dem Minimalwortschatz «nein» und «das ha» absolut im Griff haben, bringen mich zum Nachdenken. Über die Eltern. Und über die Sprachen, die uns im Alltag umgeben.

Vom Alleinsein

Ich gehe davon aus, dass die jüngste, pandemiegeprägte Zeit nicht nur unse- re Sprache geprägt, sondern auch Rückzug und Abschottung in die eigenen engsten Kreise gezwungenermassen gefördert hat. Notgedrungen blieben Austausch und Begegnungen aussen vor oder sie haben, wenn überhaupt, im virtuellen Raum stattgefunden. Und die Selbstgespräche, vermute ich, haben wohl zugenommen. Ist es schlimm, mit sich selbst zu sprechen? Zeugt das von einer gewissen Schrulligkeit, riechen Selbstgespräche gar nach Einsamkeit? Mit sich selbst im Gespräch zu sein, im kritischen, zweifelnden und immer wieder auch freundlichen Austausch, tut ja nicht nur in pandemischen

Zeiten Not. Und damit meine ich nicht dieses Achtsamkeitsgefasel, diese ewige Aufforderung, gut zu sich selbst zu sein oder ihr Gegenteil, die Selbstoptimierung, sondern ganz schlicht die Fähigkeit, mit der eigenen Gesellschaft zurechtzukommen. Und ich hoffe ja sehr, dass uns die pandemiebedingte Abschottung sogar gelehrt hat, die eigene Gesellschaft nicht nur auszuhalten, sondern auch zu schätzen. Etwas mit sich selbst anzufangen zu wissen. Oder sich mal so gründlich zu langweilen und das auszuhalten. By the way, lesen hilft immer. Bücher sprechen zu uns. Oder in uns. Lesende sind im Gespräch mit sich selbst. Und in Lesegruppen auch im Gespräch mit anderen. Während der Pandemie zum Beispiel hat sich meine Lesegruppe über Zoom ausgetauscht und noch nie waren die Diskussionen so substanzIELL. Die Teilnehmenden haben sich minutiös und nicht abgelenkt durch allerlei soziale Aktivitäten auf die Treffen vorbereitet, die meisten ü60 übrigens, und sie haben es problemlos geschafft, sich zuretzufinden bei den Online-Meetings. Gegen Schluss haben wir uns gegenseitig noch Bücher empfohlen, dann winkten wir uns zu, und als der Bildschirm dann wieder schwarz war, sagte mir später eine Teilnehmerin, habe sie sich einen Moment lang noch alleiner als sonst gefühlt.

Über das Alleinsein hat der deutsche Autor Daniel Schreiber ein wunderbares Buch geschrieben: «Allein», erschienen 2021 bei Hanser. Denn wie bereits gesagt, in sozialer Isolation kann Literatur ganz gewiss eine Stütze sein und insbesondere dieses Buch ist auf manche Weise erhellend. Es geht in Schreibers erzählerischem Essay um Fragen, weshalb das Zweisamkeitsmodell in unserer Gesellschaft so hoch im Kurs steht, welchen Stellenwert Freundschaften haben und was der Unterschied ist zwischen Alleinsein und Einsamkeit. «Auch wenn Einsamkeitsgefühle zum Leben allein gehören, muss dieses Leben nicht zwangsläufig einsam sein. Ich habe keine Angst davor, allein zu sein. Obwohl ich manchmal darunter leide, verstehe ich es nicht grundsätzlich als einen Mangel, sondern als etwas, das ich geniessen kann.»⁴

Das Buch erzählt nicht bloss vom Alleinsein, sondern es dreht sich auch um Glück und Alltag, erzählt über Menschen und ihre Fähigkeiten, Neues zu lernen. Erzählt vom Stricken zum Beispiel. Vom Wandern. Vom Gärtnern. Das alles kommt, neben vielen Verweisen auf weiterführende Sach-, Fach- und «Schöne Literatur» zur Sprache, und zwar in einer nicht völlig aufgeblasenen Narration – will heissen, schlicht gut erzählt. Begonnen mit der Recherche zum Thema und dem Schreiben des Buches hat der Autor vor der Pandemie – und dann ist sie ihm in die Quere gekommen und hat mitgeschrieben! Wie in unser aller Leben.

4 Daniel Schreiber (2021): Allein. Berlin: Hanser

THERES ROTH-HUNKELER ist Autorin und Leserin, www.roth-hunkeler.ch.
Kontakt: roth.hunkeler@bluewin.ch

EINFACH! BESSER

LESEN. SCHREIBEN.
RECHNEN. COMPUTER.

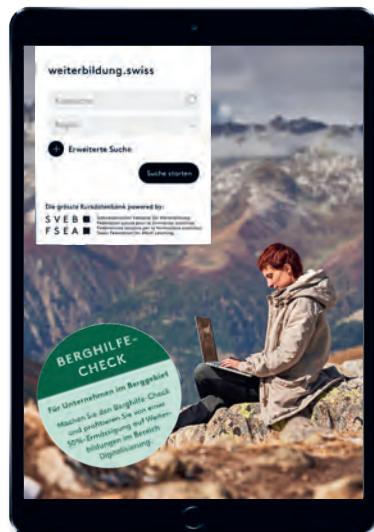
AM ARBEITSPLATZ.

Mit massgeschneiderten
Kursen Grundkompetenzen
am Arbeitsplatz fördern:
**Sprache, Lesen und
Schreiben, Computer und
Internet, Rechnen.**

Der Bund übernimmt einen Teil der Kosten.



Erfahrungsberichte
aus den Betrieben:
<https://bit.ly/3L2Wlr2>



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

S V E B ■
F S E A ■



Aktuelles aus dem SVEB

den der Fachpersonen erarbeitet, die bei öffentlichen Stellen Ausschreibungen für Weiterbildungsaufträge erstellen. Ziel der «Empfehlungen zur Ausgestaltung von Submissionsverfahren in der Weiterbildung» ist es, dass Submissionsverfahren einen fairen Wettbewerb auf der Grundlage von Qualitätskriterien ermöglichen.

Gemäss diesen Empfehlungen müssten Anbieter nachweisen, dass sie ihren Ausbildenden branchen- und ortsübliche Stundenansätze bezahlen. Anbieter, welche ihren Ausbildenden gute Arbeitsbedingungen bieten, sollen zudem bessere Chancen bei der Auftragerteilung erhalten. Zudem empfiehlt der SVEB, bei der Vergabe von Aufträgen die Qualität des Angebots mit mindestens 60 Prozent zu gewichten. Eine weitere Empfehlung lautet, auf genaue Vorgaben für didaktische Konzepte zu verzichten, um Raum zu lassen für innovative Ansätze.

Empfehlungen für Submissionsverfahren

Bei der Vergabe von Submissionsverfahren sind die Kosten meist das wichtigste Entscheidungskriterium, was teilweise zu Fehlanreizen führt. Die Problematik ist seit Längerem bekannt: Wenn jene Weiterbildungsinstitution den Zuschlag bekommt, welche die Weiterbildung zum günstigsten Preis offeriert, kann sich dies negativ auf die Qualität der Angebote auswirken. Bekannt ist zudem, dass sich der hohe Preisdruck bei Submissionsverfahren negativ auf die Arbeitsbedingungen des andragogischen Personals auswirkt.

Der SVEB hat sich in den letzten Jahren wiederholt mit Positionspapieren und bildungspolitischen Interventionen zu diesem Thema geäussert. Nun hat der Verband konkrete Empfehlungen zuhan-

den Empfehlungen wurden von Akteuren, die öffentliche Aufträge in der Weiterbildung ausschreiben, wohlwollend aufgenommen, ihre Umsetzung wird geprüft.

Weitere Informationen: www.alice.ch

KMU-Studie: Weiterbildung in Kleinbetrieben

Rund die Hälfte der Arbeitnehmenden der Schweiz sind in Klein- und Kleinstunternehmen beschäftigt. Da Weiterbildung zu einem grossen Teil berufsorientiert stattfindet, spielen die Betriebe eine wichtige Rolle in der beruflichen Weiterbildung. Dennoch gibt es in der Schweiz kaum Forschung dazu, wie Weiterbildung in KMU und insbesondere in kleinen Betrieben umgesetzt wird. Mit einer Befragung von

Kleinst- und Kleinbetrieben, also Betrieben mit bis zu 50 Mitarbeitenden, will der SVEB einen Beitrag dazu leisten, die Rolle der Weiterbildung in kleinen Unternehmen besser zu erfassen.

Im Zentrum steht die Frage, wie die Betriebe ihren Kompetenzbedarf decken, warum sie ihre Mitarbeitenden weiterbilden und welche Weiterbildungsformen sie dabei nutzen. Die Studie umfasst eine quantitative Online-Befragung sowie eine qualitative Befragung von Vertreterinnen und Vertretern kleiner Unternehmen. Die Online-Befragung wurde bereits im April 2022 durchgeführt. Abgeschlossen wird die Studie voraussichtlich im März 2023.

Weitere Informationen: www.alice.ch

Fokusthema 2022 gewählt. Vertieft analysiert werden Flexibilisierungstendenzen in den Bereichen Arbeit, Lebensentwürfe und Wissen. Ein Working Paper dazu ist im April erschienen. Der Trendbericht, der die Implikationen dieser Flexibilisierungstendenzen für die Weiterbildung beleuchtet, ist für Herbst 2022 geplant.

Weitere Informationen: www.thinktank-transit.ch

Neue Entwicklungsprojekte

Im Rahmen seiner Leistungsvereinbarung mit dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI hat der SVEB den Auftrag, jedes Jahr mindestens ein Entwicklungsprojekt zu realisieren. Diese praxisorientierten Projekte sollen einen Beitrag zur Entwicklung und Innovation in der Weiterbildung leisten. Dabei werden Themen aufgegriffen, in denen Innovationsbedarf besteht oder sich neue Entwicklungen abzeichnen bzw. bereits in Gang sind, die der SVEB als Dachverband mit Fachwissen, Koordination und Vernetzung unterstützen kann.

Derzeit sind drei Entwicklungsprojekte in Umsetzung. Im Projekt «Digitale Transformation» entwickelt der SVEB Hilfestellungen für kleine und mittlere Weiterbildungsanbieter, wobei die Organisationsebene im Vordergrund steht. Geplant ist, Grundlageninformationen zur digitalen Transformation bereitzustellen und einen «Best-Practice-Circle» anzubieten. Bei Projektabschluss werden das Wissen und die Erfahrungen, die dabei zusammengetragen werden, dokumentiert und zur Verfügung gestellt.

Im Projekt Micro Credentials wird die Entwicklung und Umsetzung von Mikro-

Zukunftsperspektiven: Fokusthema Flexibilisierung

Der Think Tank TRANSIT wurde vom SVEB mit dem Ziel lanciert, Zukunftsperspektiven für die Weiterbildung zu entwickeln. TRANSIT verfolgt einen kollaborativen, interdisziplinären Ansatz. Mit öffentlichen Veranstaltungen sowie TRANSIT-Salons für Expertinnen und Experten schafft der Think Tank Räume für gemeinsames Visionieren. Auf dieser Grundlage werden Trendberichte und weitere Publikationen erarbeitet. Bereits erschienen sind zwei Trendberichte und das Buch «Zusammenhänge», eine Sammlung von Gesprächen mit Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Fachgebieten.

Bei einer Umfrage in der TRANSIT-Community wurde zur Diskussion gestellt, an welchen prioritären Themen der Think Tank dieses Jahr arbeiten sollte. Auf dieser Basis wurde das Thema Flexibilisierung als

abschlüssen in der Weiterbildung analysiert. Micro Credentials wurden bisher vor allem im Hochschulbereich diskutiert und teilweise bereits eingesetzt; in der schweizerischen Weiterbildung waren Microabschlüsse bisher aber noch kaum ein Thema. Neben einer Bestandesaufnahme aktueller Ansätze wird der SVEB in Zusammenarbeit mit Weiterbildungsanbietern prüfen, inwiefern das auf EU-Ebene entwickelte Konzept für Micro Credentials für die Weiterbildung in der Schweiz sinnvoll ist.

Das dritte aktuelle Entwicklungsprojekt des SVEB umfasst die Bereitstellung eines Toolkits für den Einsatz von Bildungsgutscheinen als Förderinstrument. Gutscheine werden bereits von mehreren Akteuren – darunter Kantone, Stiftungen und ein Weiterbildungsfonds – eingesetzt, um geringqualifizierte Personen sowie Personen mit Förderbedarf im Bereich Grundkompetenzen zu unterstützen. Weitere Förderinstanzen zeigen Interesse an diesem Ansatz. Mit dem Entwicklungsprojekt erarbeitet der SVEB Entscheidungsgrundlagen und Umsetzungshilfen, die dazu beitragen sollen, Gutscheinprojekte passgenau auf die jeweiligen Zielsetzungen und Zielgruppen auszurichten und erfolgreich umzusetzen.

Kurz-meldungen

Schlussevaluation viamia

Die vom Bund lancierte, kostenlose Standortbestimmung für Personen über 40 Jahren wurde von Januar bis Dezember 2021 in elf Kantonen im Rahmen eines Pilotprojektes angeboten. Nun liegt die externe Schlussevaluation vor.

viamia wurde vom Bund als Massnahme zur Förderung des inländischen Arbeitskräftepotenzials eingeführt. Das Ziel besteht darin, durch eine regelmässige Standortbestimmung die berufliche und persönliche Situation von Personen über 40 zu analysieren und – mit Blick auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes – frühzeitig allfällige Massnahmen zu ergreifen, um die Arbeitsmarktfähigkeit dieser Personen langfristig zu erhalten.

In den ersten zehn Monaten haben 2'218 Personen das Angebot genutzt, bis zum Ende der Pilotphase wurde mit 3'000 Personen gerechnet. Zwei Drittel der Personen, die sich beraten liessen, waren Frauen, 86% hatten einen Schweizer Pass, 63% einen Tertiärabschluss und 35% einen Sek-II-Abschluss. Lediglich 1% der Befragten verfügte über keinen nachobligatorischen Abschluss.

Die Schlussevaluation zeichnet nun ein positives Bild von viamia: Die Umsetzung in den elf Kantonen sei «gut gelungen», die Zufriedenheit bei den Kundinnen und Kunden sowie bei den Beratenden insgesamt hoch. Auch bezüglich der Wirkung zeige viamia ein erfreuliches Bild. So hätten die Berateten ihre Ziele weitestgehend erreicht.

Kritisch angemerkt wird allerdings, dass ein Grossteil der Berateten bereits über eine gute oder sehr gute Arbeitsmarktfähigkeit verfügte. Nur rund 10% der Perso-

Neue Rechtsgrundlage für die internationale Zusammenarbeit und Mobilität in der Weiterbildung

Im Februar 2022 hat der Bundesrat die neue Verordnung zum Bundesgesetz über die internationale Zusammenarbeit und Mobilität in der Bildung (VIZMB) verabschiedet; das zugehörige Gesetz war bereits im September 2020 vom Parlament verabschiedet worden. Die Verordnung und das Gesetz sind per 1. April 2022 in Kraft getreten.

Mit der neuen Rechtsgrundlage führt der Bund die bisherige Tradition der Förderung der internationalen Zusammenarbeit und Mobilität in der Bildung weiter. Dabei stehen die Kooperation mit der EU und die internationale Berufsbildungszusammenarbeit im Vordergrund. Im Vergleich zur vorherigen Gesetzesgrundlage gelten seit 1. April 2022 jedoch flexiblere Regeln.

Neben den internationalen Kooperationsprojekten zwischen Bildungsinstitutionen und den individuellen Mobilitätsaktivitäten werden mehrere weitere Fördermassnahmen in den aktualisierten Gesetzesgrundlagen verankert. Insbesondere können die entsprechenden Projekte künftig über das EU-Gebiet hinausgehen.

nen, die viamia in der Pilotphase zur Standortbestimmung genutzt haben, verfügten gemäss Evaluation über eine geringe Arbeitsmarktfähigkeit. Es gehört deshalb zu den Herausforderungen von viamia, Personen mit geringer Qualifikation oder geringen beruflichen Chancen künftig besser zu erreichen als in der Pilotphase.

Seit Januar 2022 steht viamia Personen ab 40 Jahren in der ganzen Schweiz zur Verfügung.

Innovationsstudie zu Elternbildungs-Settings

Im Auftrag der Dachorganisation «Elternbildung CH» hat die Berner Fachhochschule Elternbildungs-Settings und Bedürfnisse von Eltern in allen Landesteilen untersucht. Eine zentrale Herausforderung der Elternbildung liegt gemäss den Autorinnen darin, Eltern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft überhaupt zu erreichen. Damit dies gelingt, braucht es flexible Elternbildungs-Settings, die sich an den Bedürfnissen und Interessen der Eltern orientieren. Vor diesem Hintergrund konzentrierte sich die Innovationsstudie auf Mütter und Väter, die selten oder nie an institutionalisierten Elternbildungsangeboten teilnehmen – also auf die Mehrheit der Eltern.

Im Rahmen der Studie wurden Eltern aus der ganzen Schweiz explorativ zu ihren Bedürfnissen und Erwartungen an Elternbildung befragt. Mittels Literaturrecherche wurden gegenwärtige Familienstrukturen und Prognosen zum familialen Wandel in der Schweizer erhoben. Zudem wurde in innovativen Peer-Elterntreffen eine neue Form der Elternbildung erprobt und ausgewertet. Auf der Basis dieser Befunde formulieren

die Autorinnen der Studie acht Empfehlungen für die künftige Elternbildung:

- Bestehende Informationsplattformen und Elternbildungsangebote: Bessere Bekanntmachung durch Multiplikator*innen und bessere Sichtbarmachung
- Niederschwelliger Zugang zu Fachpersonen im Alltag fördern
- Ausbau von digitalen Elternbildungsangeboten
- Schulung und Einsatz von Peer-Educatoren*innen
- Breitere Erprobung des innovativen Elterntreffen (Peer-to-peer-Angebot)
- Weiterführen gezielter Bemühungen, um Väter mit Elternbildungsangeboten besser zu erreichen
- Thematisierung der gesellschaftlichen Leistung von Eltern und Entstigmatisierung der Nutzung von Elternbildungsangeboten
- Bessere Vernetzung von Angeboten für Familien

Abschliessend hält die Studie fest, das Thema Elternbildung erhalte eine im Verhältnis zu den multiplen Herausforderungen, mit denen Familien konfrontiert sind, eine relativ geringe gesellschaftliche Akzeptanz. Sie empfehlen, die Studie zum Anlass für eine breiter abgestützte Diskussion der Elternbildung zu nehmen.

Neue europäische Agenda für die Weiterbildung

Im Dezember 2021 hat der Rat der Europäischen Union die neue europäische Agenda für Erwachsenenbildung 2021–2030 (NEAAL 2030) publiziert. Die Agenda definiert die Prioritäten der Weiterbildungspolitik bis 2030. Sie ist auch für die Schweiz ein wichtiger Orientierungsrahmen.

Übergeordnetes Ziel der neuen Agenda ist es, «die Bereitstellung, die Förderung und die Inanspruchnahme formaler, nichtformaler und informeller Lernangebote für alle zu verbessern». Geschehen soll dies in folgenden fünf prioritären Bereichen:

- Governance
- Angebote und Möglichkeiten für lebenslanges Lernen
- Zugänglichkeit und Flexibilität
- Qualität, Chancengleichheit, Inklusion und Erfolg in der Erwachsenenbildung
- grüner und digitaler Wandel

Die europäische Agenda vertritt einen integralen Ansatz und nimmt den gesamten Bereich der Weiterbildung in den Blick. Für die konkrete Umsetzung formuliert der Rat Empfehlungen an die Mitgliedstaaten zur Gestaltung ihrer Weiterbildungspolitik. Die neue Agenda wird die Weiterbildungspolitik auf EU-Ebene und in den EU-Ländern in den nächsten zehn Jahren massgeblich prägen. Damit ist sie auch für die Schweiz ein wichtiger Orientierungsrahmen.

Der ESI misst die Leistung der Qualifikationssysteme der 27 EU-Mitgliedstaaten sowie Islands, Norwegens, Grossbritanniens und der Schweiz, indem er drei verschiedene Dimensionen mit insgesamt 15 Indikatoren untersucht. Die Dimension «Qualifikationsentwicklung» bewertet die unmittelbaren Ergebnisse der im Rahmen von Bildungsmassnahmen erworbenen Qualifikationen.

Die Dimension «Aktivierung von Qualifikationen» betrifft den Übergang von der Bildung ins Berufsleben und den Arbeitsmarkt. Die Dimension «Qualifikationspassung» (skills matching) schliesslich gibt Aufschluss über den Grad der erfolgreichen Nutzung von Qualifikationen und das Ausmass, in dem Qualifikationen den Anforderungen des Arbeitsmarktes tatsächlich entsprechen (Bsp. Über- oder Unterqualifizierungsquote und Qualifikationsinkongruenz).

In der Rangliste 2022 werden die Länder in vier Kategorien eingeteilt: Spitzenreiter, Länder im oberen Mittelfeld, Länder im unteren Mittelfeld und Länder mit niedrigem Leistungsniveau. An der Spitze der Rangliste stehen Tschechien, Finnland, Estland und Dänemark. Die Schweiz rangiert wie schon beim letzten Index vor zwei Jahren auf Platz 15. Dass es die Schweiz nur in die Kategorie «unteres Mittelfeld» schafft, liegt daran, dass sie bei der Aktivierung der Kompetenzen von «unterbeschäftigte Teilzeitbeschäftigte» den letzten Platz belegt. Betrachtet man aber bsp. nur die Dimension «Entwicklung von Kompetenzen», so befindet sich die Schweiz auf Rang 3.

Cedefop European Skills Index

Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), eine Agentur der Europäischen Union, hat im Februar 2022 seinen dritten Europäischen Qualifikationsindex (ESI) veröffentlicht. Gemäss dieser Analyse ist eine allmähliche Annäherung zwischen den Systemen zur Entwicklung von Kompetenzen in Europa erkennbar. Gleichzeitig sind die Qualifizierungssysteme mit den Herausforderungen der Covid-19-Pandemie und des grünen sowie des digitalen Wandels konfrontiert, was gemäss Einschätzung des Cedefop die Unterschiede zwischen den Ländern wiederum vergrössern könnte.

EPALE-Manifest für mehr Nachhaltigkeit in der Erwachsenenbildung

An der EPALE Community Conference vom Oktober 2021 haben sich Akteure aus der Erwachsenenbildung mit der Frage auseinandergesetzt, was es bräuchte, um die Erwachsenenbildung «grüner» zu machen. Resultat der Auseinandersetzung war ein Manifest für eine Erwachsenenbildung, die sich stärker auf Nachhaltigkeit ausrichtet.

Die konkreten Forderungen beziehen sich auf vier Bereiche:

«Grüne Life-Skills» sollen in Erwachsenenbildungsprogramme und in die Grundkompetenzförderung integriert werden. Dazu braucht es neben Wissen und Werkzeugen eine gemeinsame Ausrichtung auf Nachhaltigkeit sowie die Inklusion marginalisierter Gruppen.

Politische Strategien werden gefordert, um die Kompetenzen im Umgang mit Nachhaltigkeit – gemäss Manifest ein Grundbedürfnis und Grundrecht des Menschen – zu fördern. Deren Umsetzung erfordere Zusammenarbeit und Koordination zwischen verschiedenen politischen Akteuren auf lokaler und europäischer Ebene.

Austausch, Partnerschaften und Synergien zwischen Institutionen sollen Innovationen und Weiterentwicklung ermöglichen und so zur Nachhaltigkeit beitragen.

Und schliesslich fordert das «Manifesto on Adult Learning and Education for Sustainability», dass Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner sich als Vorbilder sehen, sich selbst mit Nachhaltigkeitsthemen auseinandersetzen, diese in ihr Wertesystem integrieren und entsprechend handeln. Zu dieser Forderung gehört auch,

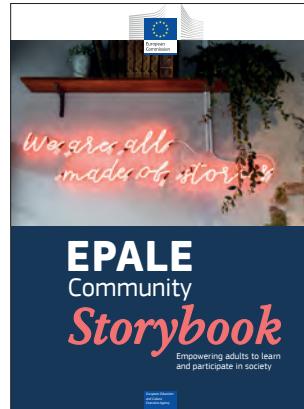
dass die Erwachsenenbildung mehr Ressourcen und bessere Arbeitsbedingungen braucht.



Sgier, Irena & Schenkel, Ronald (2022): *Zusammenhänge. Zehn Gespräche über das Lernen von Erwachsenen heute und morgen.*



Magazin [erwachsenenbildung.at](http://erwachsenenbildung.at/magazin/), Ausgabe 44-45, 2022: «Digitalisierung und Erwachsenenbildung. Reflexionen zu Innovation und Kritik».



EPALe Community Storybook 2021. Empowering adults to learn and participate in society.

Zusammenhänge

Der vom SVEB lancierte Think Tank TRANSIT führt mit Fachleuten aus unterschiedlichsten Fachgebieten Gespräche zu Zukunftsfragen. Zehn dieser Gespräche, die in den letzten drei Jahren geführt wurden, sind jetzt in Buchform erschienen. Sie kreisen um die Fragen, unter welchen gesellschaftlichen und technologischen Voraussetzungen wir heute und in Zukunft lernen, welche Kompetenzen dabei möglicherweise benötigt werden und in welcher Tiefe eigentlich gelernt werden müsste, um den Herausforderungen zu begegnen, die in den nächsten Jahren auf die Gesellschaft zukommen werden. Die Interviewpartnerinnen und -partner stammen aus der Erwachsenenbildung, der Philosophie, Kunst und Kulturwissenschaft sowie aus den Sozial- und Neurowissenschaften.

Sgier, Irena & Schenkel, Ronald (2022): *Zusammenhänge. Zehn Gespräche über das Lernen von Erwachsenen heute und morgen.* Zürich: SVEB (ISBN 978-3-033-8997-6)

Die Gespräche sind auch digital verfügbar (in Deutsch und Englisch): www.thinktank-transit.ch. Für die Buchausgabe wurden die Gespräche aktualisiert und teilweise erweitert.

Digitalisierung: Innovation und Kritik

Das österreichische digitale Magazin [erwachsenenbildung.at](http://erwachsenenbildung.at/magazin/) befasst sich in einer umfangreichen Doppelnummer mit der Digitalisierung der Erwachsenenbildung. Ein Schwerpunkt der Ausgabe liegt in der Frage, wie die Digitalisierung die Praxis der Erwachsenenbildung für Lehrende und Lernende verändert. Dabei geht es auch, aber nicht nur um die Folgen der Covid-Pandemie. Das Magazin analysiert auch die längerfristigen Entwicklungen, wobei die

Herausgeberinnen Elke Gruber und Julia Schindler festhalten: «Nach 30 Jahren ist es an der Zeit, das Label ‹Digitalisierung› neu zu denken. Es ist Zeit, die Trennung von analog und digital von einem ‹Anstatt› in ein ‹Sowohl-als-auch› zu überführen.» Zu den weiteren Themen dieser Ausgabe gehören die ethischen Herausforderungen der Digitalisierung, politische Medienbildung, der Umgang mit Verschwörungstheorien oder das Potenzial von künstlicher Intelligenz und virtueller Realität im Kontext der Erwachsenenbildung.

Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 44-45, 2022: «Digitalisierung und Erwachsenenbildung. Reflexionen zu Innovation und Kritik».

- Lebens- und Arbeitskompetenzen zur Befähigung von Erwachsenen zum Lernen und zur Teilhabe
- Digitaler Wandel und Chancen durch Blended Learning
- Inklusiver sozialer Wandel für Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit

Ihre Geschichte geteilt haben Personen, die teils in der Erwachsenenbildung, teils in anderen Bereichen tätig sind.

EPALE Community Storybook 2021. Empowering adults to learn and participate in society.

EPALE Community Story Book 2021

Die Europäische Plattform EPALE (Electronic Platform for Adult Learning and Europe) hat Geschichten von Lernenden quer durch Europa zusammengetragen. Sie veranschaulichen die Vielfalt der möglichen Lernwege und die sehr unterschiedlichen Auswirkungen, welche die Corona-Pandemie auf Lernende hatte. Die Geschichten wurden letztes Jahr in der EPALE-Community gesammelt und fokussieren auf die drei Jahresthemen von EPALE im Pandemiejahr 2021:

EP 2022-2:

Zur Geschichte der Weiterbildung in der Schweiz

Erste Ansätze einer organisierten Erwachsenen- oder Weiterbildung in der Schweiz finden sich bereits im 17. und 18. Jahrhundert. Weiterbildung war immer schon ein heterogenes Feld, das stark von gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt war. Entsprechend vielfältig sind seit jeher ihre Ziele und Organisationsformen.

Eine umfassende Darstellung zur Geschichte der Weiterbildung in der Schweiz gibt es bisher nicht. Auch in der Forschung wird sie nur sporadisch zum Thema. Histo-

risches Wissen kann aber gerade in Zeiten grösserer Umwälzungen hilfreich sein, um die Herausforderungen zu verstehen und die Zukunft zu gestalten. Die EP greift deshalb aktuelle Problemstellungen auf mit dem Ziel, historisches Wissen zu nutzen, um Perspektiven auf die Gegenwart zu erweitern oder zu vertiefen.

Diese Ausgabe der EP erscheint Ende November 2022. Redaktionsschluss ist der 18. August.

Education Permanente EP, Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, 56. Jahrgang, www.ep-web.ch

Herausgeber Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, Oerlikonerstrasse 38, 8057 Zürich, www.alice.ch

Redaktion Irena Sgier (Chefredaktorin, SVEB, is), Prof. Erik Haberzeth (PH Zürich, eh), Ronald Schenkel (freischaffend, rs)

Redaktionsadresse SVEB, Oerlikonerstrasse 38, 8057 Zürich, ep@alice.ch, www.ep-web.ch

Übersetzungen AHA Translations Übersetzungsbüro: Jérôme Boudet, Barbara Foramitti, Christina Preiner, Michael Reiterer

Korrektorat Karina Büchler

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

Druck Stämpfli AG, Bern, www.staempfli.com

Abonnement

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

Abopreise Printausgabe

Schweiz (deutsche oder französische Ausgabe):
Regulär: 45 CHF. Studierende: 35 CHF
Abo für beide Sprachversionen: 80 CHF
Abo Printausgabe Ausland: 50 CHF
Einzelausgabe: 25 CHF (SVEB-Mitglieder 20 CHF)

Mengenrabatt auf Anfrage
Alle Preise inkl. MWST, zuzüglich Versandkosten

Frühere Ausgaben EP-Ausgaben bis 2020 sind nicht online verfügbar, können aber bestellt werden:
www.alice.ch/shop
Fragen zum Abonnement und zu Einzelheftbestellungen:
Urs Hammer, 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 Mediadaten sind online abrufbar: www.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: www.ep-web.ch

Hinweise für Autoren Vorschläge für Beiträge können bei der Redaktion eingereicht werden. Manuskripthinweise sind online abrufbar: www.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 (<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



GEMEINSAM FÖRDERN WIR 10 000 BILDUNGSPROSSES.

Jetzt loslegen: klubschule.ch/ausbildende



Einführung in die Erwachsenenbildung

	CHF
Einstieg in die Erwachsenenbildung	650.-
Einstieg in den Sprachunterricht	650.-

Eidg. Fachausweis Ausbilder*in

	CHF
Modul 1: SVEB-Zertifikat Kursleiter*in (auch im Blended Learning-Format)	3650.-
Modul 1: SVEB-Zertifikat Kursleiter*in, für Sprachkursleitende inkl. EUROLTA-Zertifikat	3750.-
Modul 2: Gruppenprozesse in Lernveranstaltungen begleiten	2100.-
Modul 3: Individuelle Lernprozesse unterstützen	1400.-
Module 4/5: Bildungsangebote für Erwachsene konzipieren und didaktisch gestalten	4400.-

SVEB-Weiterbildungszertifikat digital

Lernprozesse digital unterstützen	1850.-
-----------------------------------	--------

Sprachkursleiter*in im Integrationsbereich – fide

Fremd- und Zweitsprachendidaktik – fide	700.-
Migration und Interkulturalität – fide	700.-
Szenariobasierter Unterricht nach den fide-Prinzipien	700.-

Preisänderungen für alle Angebote vorbehalten



Viele Weiterbildungsinstitutionen stellen bei ihren Angeboten eine Veränderung der Nachfrage fest, manche verzeichnen gar markante Einbrüche. Dies verweist, so wird vermutet, auf einen Wandel der individuellen Lernbedürfnisse und der Bedarfe des Arbeitsmarktes. Aber lässt sich so direkt von der Nachfrage auf Bedürfnisse schliessen? Die EP beleuchtet die Wechselwirkungen zwischen Bedürfnis, Bedarf und Nachfrage und reflektiert, was dies für die Planung von Weiterbildungsangeboten bedeutet.