

EP

N°2 2021

Education Permanente

Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung

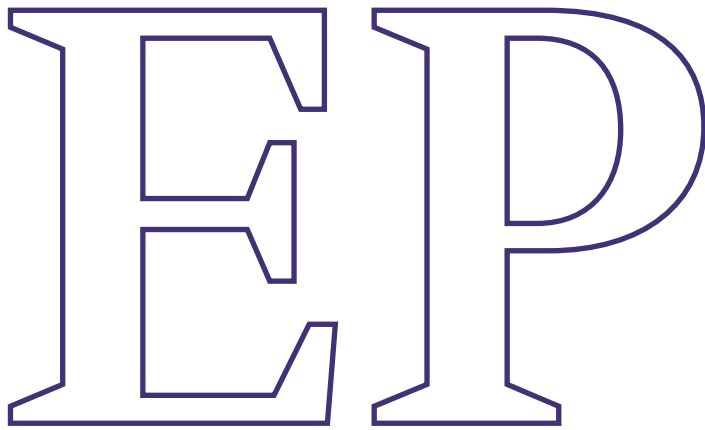
Kompetenzverschiebungen beim Weiterbildungspersonal

SVEB ■
FSEA ■



> www.ep-web.ch

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



N°2 2021

Kompetenzverschiebungen
beim Weiterbildungspersonal

EDITORIAL

→ 4

STÉPHANE JACQUEMET

Innovation als Stärkung der Profession

→ 8

JOACHIM LUDWIG

Kompetenzverschiebung zwischen Funktionalität und Gefühlen

→ 18

SABINE LAUBER-POHLE

Organisations- und Professionalitätsentwicklung für eine inklusive allgemeine Erwachsenenbildung

→ 28

FALK SCHEIDIG

Implikationen der Digitalisierung für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung

→ 41

MATTHIAS ALKE

Verschiebungen von Aufgaben und Anforderungen des hauptberuflichen Weiterbildungspersonals

Historische Rückschau
und aktuelle Befunde

→ 49

KARIN DOLLHAUSEN

Strukturelle Veränderungen und Herausforderungen für Erwachsenenbildungseinrichtungen – Implikationen für die Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals

→ 58

ERIK HABERZETH, RONALD SCHENKEL

Weiterbildung planen unter neuen Bedingungen – vier Einblicke in die Bildungspraxis

→ 68

TOBIAS ZIMMERMANN

Neue Ansprüche an die Programmplanung – Ein- schätzungen aus einem hochschuldidaktischen Zentrum

→ 73

GIULIANA TEDESCO-MANCA

Prinzipientreue und Wand- lungsfähigkeit vereinen – Einschätzungen aus dem Integrationsbereich

→ 78

DANIEL CARRON

Es ist Zeit für eine neue Lernkultur. Eine betriebliche Perspektive

→ 83

RONALD SCHENKEL

Die Reise nach Costa Rica – oder wie man eine Bildungsinstitution in

eine agile Organisation verwandelt

→ 89

ANDREAS SCHUBIGER

Kompetenzverschiebungen bei Auszubildenden im Spiegel der Reform des AdA-Baukastens

→ 95

KATRIN KRAUS IM GESPRÄCH
MIT IRENA SGIER

«Es braucht neue Konzep- te, um die aktuelle Ent- wicklung der beruflichen Bildung zu verstehen»

→ 107

CARTE BLANCHE
EKKEHARD NUISSL

Steht der Kern der Bildungsarbeit in Frage?

→ 116

NEUES AUS DEM SVEB → 122

KURZMELDUNGEN → 124

BÜCHER → 129

VORSCHAU / IMPRESSUM → 132

Anspruchsvolle Zeiten für das Weiterbildungspersonal

Zurzeit befindet sich die Weiterbildung in einer interessanten und auch anspruchsvollen Entwicklungsphase. Die Weiterbildungsinstitutionen sind – nicht erst seit Corona – mit tiefgreifenden Veränderungen konfrontiert, die ihre Arbeitsweise, die Angebote und Inhalte und letztlich auch Organisationsstrukturen und Geschäftsmodelle betreffen. Wenn sich die Rahmenbedingungen und die Ansprüche der Zielgruppen wandeln, verändern sich auch die Anforderungen an das Weiterbildungspersonal.

Weiterbildungsinstitutionen stehen in einer Wechselwirkung mit der für sie relevanten Umwelt. Einerseits werden Erwartungen an die Institutionen herangetragen. Sie müssen ihre Programm- und Angebotsplanung an berufliche wie gesellschaftliche Veränderungen und natürlich auch an einen fortschreitenden technologischen Wandel anpassen. Andererseits unterstützen und ermöglichen sie auch gesellschaftliche Veränderungen, indem sie neue Lernthemen und -gelegenheiten entwickeln und lancieren.

Sich verändernde Bedingungen und Ansprüche wirken sich auf die Kompetenzanforderungen des Weiterbildungspersonals aus. Dies betrifft die Lehrenden, vor allem aber auch das Leitungs- und Planungspersonal in den Weiterbildungsinstitutionen. Letzteres nehmen wir in dieser EP-Ausgabe besonders in den Blick. Von

neueren Entwicklungen erfasst werden jedoch auch die Weiterbildungsinstitutionen als Unternehmen. Dabei werden bisherige Organisationsstrukturen in Frage gestellt. Die Autorinnen und Autoren des Dossiers dieser EP-Ausgabe beschreiben und analysieren entsprechende Einflussfaktoren aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven. Daraus leiten sie mitunter veränderte und neue Kompetenzanforderungen an das Weiterbildungspersonal ab (Matthias Alke, Joachim Ludwig, Falk Scheidig), skizzieren aber auch unternehmerische und organisatorische Herausforderungen sowie deren Konsequenzen für die Organisationsstrukturen (Karin Dollhausen, Sabine Lauber-Pohle).

Dabei spielen die Erfahrungen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie eine einschneidende Rolle. Wie verschiedentlich festgestellt wird, hat die Pandemie in der Weiterbildung einen eigentlichen Digitalisierungsschub in Gang gesetzt. Dieser – so darf zumindest angenommen werden – war wiederum mit einem Lernschub im Umgang mit dem Digitalen verbunden.

Vor der Pandemie spielten digitale Vermittlungsformen in der Weiterbildung keine grosse Rolle. Dass die Anbieter während des Präsenzverbotes dennoch auf digitale Kanäle ausweichen konnten, ist also nicht allein ihrer Anpassungsfähigkeit zu verdanken. Die kurzfristige Verschiebung vom analogen in den digitalen Raum war nur möglich, weil die Voraussetzungen dafür gegeben waren. Das heisst: Im gesellschaftlichen Umfeld war die Digitalisierung schon vor Corona weit

fortgeschritten. Die Kultur des Digitalen (Stéphane Jacquemet) war längst Realität.

Im Praxisteil dieser Ausgabe lassen wir die Professionellen aus der Praxis der Weiterbildung selbst zu Wort kommen. Welche konkreten Veränderungen erfahren sie und welche veränderten oder neuen Kompetenzanforderungen resultieren aus ihrer Sicht daraus? Vertreterinnen und Vertreter von vier Bildungsinstitutionen nehmen zu diesen Fragen Stellung und bieten vielfältige Einblicke in die aktuelle Bildungspraxis (Michael Achermann, Daniel Carron, Giuliana Tedesco-Manca, Tobias Zimmermann).

Veränderte Anforderungen an das Weiterbildungspersonal spiegeln sich auch in Kompetenzprofilen und Ausbildungen wider. Wie dies konkret aussehen kann, zeigt das frisch revidierte Kompetenzprofil zum eidg. Fachausweis Ausbilder/in (Andreas Schubiger).

Ergänzend zum Heftthema enthält diese EP eine Carte blanche (Ekkehard Nuissl), stellt die neue Professur für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich vor (Katrín Kraus) und bietet Lesehinweise sowie aktuelle Meldungen aus der Weiterbildung.

Die Redaktion wünscht Ihnen eine anregende Lektüre und freut sich über Rückmeldungen zur zweiten Ausgabe der neu konzipierten EP.

Dossier

Viele der aktuellen Veränderungsprozesse waren schon vor der Covid-Pandemie im Gang und wurden durch den Digitalisierungsschub lediglich beschleunigt. Allmählich wird sichtbar, dass nicht nur das Personal, sondern auch die Weiterbildungsorganisationen tiefgreifende Veränderungen erfahren. Diese dringen tief in die Strukturen und die Kulturen der Institutionen ein und betreffen vielleicht sogar den Kern der Erwachsenenbildung selbst.

Innovation als Stärkung der Profession

STÉPHANE JACQUEMET

Im Zuge der Professionalisierung der letzten Jahrzehnte konnte der Beruf des Erwachsenenbildners, der Erwachsenenbildnerin an Struktur und Anerkennung gewinnen. Die pädagogische Tradition hat jedoch das Bild der Unterrichtstätigkeit stark als eine Durchführung von Lehr-Lern-Sequenzen vor Gruppen von Teilnehmenden verankert. Mit der Beschleunigung der technologischen Innovationen und – in jüngster Zeit – den gravierenden Auswirkungen der Covid-19-Pandemie erlebt der Beruf einschneidende Veränderungen, die manchmal als Bedrohung, manchmal als Chance wahrgenommen werden. Erfahrungsberichte sowie die jüngsten Veröffentlichungen zeigen – und darum wird es hier gehen –, dass diese Disruptionen gleichsam als Hebel zur Stärkung einiger der Rollen wirken, die Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner innehaben und die etwas in Vergessenheit geraten waren, insbesondere Rollen, die sich auf die Organisation und auf die individuelle Begleitung beziehen.

Wenn innerhalb von Organisationen unvermeidliche Veränderungen durchgesetzt werden sollen, sei dies in Bezug auf Infrastruktur oder im Bereich der Organisationsmethoden, wird oft der Begriff der «Informationsgesellschaft» gebraucht. Eine Analyse der Verwendung dieses Begriffs fördert eine Ideologie zutage, welche auf Visionen basiert, die nach Einschätzung von Le Deuff (2011) eine genauere Betrachtung verdienen. Drei Jahre später beschäftigt sich derselbe Autor (Le Deuff, 2014) mit der Beziehung zwischen dem Menschlichen und dem Digitalen im Sinne des Paradigmas der «digitalen Geisteswissenschaften». Er setzt sich mit den Kompetenzen der Historikerinnen und Historiker von morgen auseinander (*«Der Historiker von morgen wird Programmierer sein oder es wird ihn nicht mehr geben»*) und hinterfragt die Konzepte und Herausforderungen der beruflichen Praxis in dieser «postmodernen digitalen Kultur». So tauchen viele Fragen auf: Handelt es sich hierbei lediglich um ein neues Etikett? Eine neue Mode? Lässt die Ankündigung des Wandels und der Entstehung neuer Berufe Raum für mehr oder weniger begründete Spekulationen? Werden sich die technologischen Veränderungen tatsächlich auf die traditionellen Berufe auswirken? Wie auch immer die Antworten auf diese Fragen lauten mögen: Klar ist, dass der technologische Wandel und die epochalen Veränderungen uns schon seit geraumer Zeit begleiten und Organisationen, Bildungssysteme und die Menschen darin vor Herausforderungen stellen.

Die digitale Kompetenz könnte durchaus der Vektor einer Hypermodernität sein, welche eine Brücke zur «dritten Kultur» schlägt: Natur- und Geisteswissenschaften, Software und Existenzielles. Angesichts dieser Herausforderung drängt sich der Gedanke der interdisziplinären Zusammenarbeit auf, wenn es darum geht, zu rationalisieren und bessere Ergebnisse zu erzielen – nach dem Motto: *«Kann das nicht jemand anders für dich tun... und besser?»*. Während häufig von «Disruption» die Rede ist, soll hier darauf hingewiesen werden, dass die verschiedenen Bedeutungen des Begriffs «Innovation» allesamt die Idee der Neuheit innerhalb eines bestimmten Rahmens gemeinsam haben. Für Bandura bedeutet Innovation in erster Linie die kreative Synthese von vorhandenem Wissen zu neuen Denk- und Handlungsweisen (Bandura, 2002). Etymologisch steht *«in-novare»* für «etwas Neues in etwas Bestehendes einbringen» (Cros und Broussal, 2020). Mit anderen Worten: Es geht darum, etwas Neues in einen bestehenden Kontext einzuführen (Lison et al., 2014). Diese Beschreibung reicht jedoch nicht aus, um Innovation im Allgemeinen und Bildungsinnovation im Besonderen zu charakterisieren. Vervollständigt wird die Definition durch die Begriffe Veränderung, Bereitschaft und Verbesserung: Somit würde der Begriff «Innovation» eine Veränderung oder eine spezifische, bewusste Transformation bezeichnen, welche auf eine Verbesserung in einem bestimmten bestehenden Kontext abzielt und mit dem Auftauchen eines neuen Elements einhergeht, dessen Auswirkungen sehr unterschiedlich sein können (Cros und Broussal, 2020).

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2021-2,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Digitale Technologien – digitale Kompetenzen

Angesichts der Komplexität der Materie muss der Frage nachgegangen werden, welche Lernsettings Erwachsene benötigen, um sich in digitalen Lernumgebungen wohlfühlen zu können, die ihrerseits durch Massnahmen zur Entwicklung einer digitalen Kultur begleitet werden. Nicht zu vergessen sind dabei die oben erwähnten, für einen Kulturwandel erforderlichen transversalen Kompetenzen:

- Innovation und Transferkompetenzen
- Teilen von Wissen und Fähigkeiten
- Zusammenarbeit
- eine Kultur des Teilens

Berücksichtigt man die tiefgreifende Dynamik der Innovation, wird es möglich, die Entwicklung nicht als «Einschnitt», sondern eher als allmähliche «Verschiebung» zu betrachten. Dabei muss der Einsatz der Technologien und ganz allgemein die Entmaterialisierung der Lernarrangements auf einer pädagogischen Grundlage beruhen. Die Technologien sollten als ein Mittel betrachtet werden, das an die pädagogische Praxis angepasst werden kann, als Instrument im Dienste von Lernsettings, die das Lernen mit Fokus auf die beteiligten Personen und Prozesse fördern. Diese Überlegung wird von Mayer (2010) aufgegriffen, die sich fragt: «Wie lernen wir mit der Technologie und wie können wir sie nutzen, um das Lernen zu erleichtern?» In ähnlicher Weise betonen Tricot et al. (2003), dass die Technologie die Kriterien Nützlichkeit, Verwendbarkeit und Akzeptanzfähigkeit aufweisen müsse, um die Lernenden bei der Bewältigung ihrer Aufgaben unterstützen zu können – «statt den Lehrenden bei der pädagogischen Innovation zu helfen». Zu vergleichbaren Schlüssen kommen Romero und Laferrière (2015) bei der Analyse von Mythen und unbegründeten Hoffnungen im Zusammenhang mit Informations- und Kommunikationstechnologien. Dieselbe Problematik beobachten sie bei technikzentrierten Sichtweisen, wenn fälschlicherweise ignoriert wird, dass die Relevanz von Innovationen immer in einem pädagogischen Kontext bewertet werden muss.

Die Integration digitaler Technologien wird weithin als kollaborative Anstrengung akzeptiert und ist für die Bewältigung aktueller und künftiger Herausforderungen unerlässlich (Birtwistle und Wagenaar, 2020; World Economic Forum, 2020). Das laufende Jahrhundert und insbesondere das letzte Jahrzehnt haben zahlreiche Innovationen hervorgebracht, die häufig mit einem Paradigmenwechsel einhergingen. Die Geschwindigkeit und Intensität, mit der diese Innovationen um sich greifen, wirken sich auf alle Bereiche der Gesellschaft aus, auch auf den Bildungsbereich, und «verändern die Praktiken des Lernens und des Wissensaufbaus» (Jeong und Hmelo-Silver, 2016). Lameul und Loisy (2014) sprechen von der «aktuellen technopädagogischen Aufregung» im Bildungssektor, die die Erwartungen, Verhaltensweisen,

die Zeiteinteilung, die Verfügbarkeit von Ressourcen, Lehr- und Lernmodalitäten und -strategien sowie pädagogischen Aktivitäten usw. transformiere. So entstehen mehrere Herausforderungen, darunter folgende:

- Wie können Innovationen optimiert werden, um die Qualität und die Erfahrungen beim Lernen und Lehren zu verbessern?
- Inwieweit können die Technologien Teamarbeit fördern?
- Welches Potenzial haben die Technologien im Hinblick auf die Ausdifferenzierung der Weiterbildung?

Auswirkungen der Covid-Pandemie auf Arbeit und Kompetenzen

In Verbindung mit der Beschleunigung organisatorischer Veränderungen im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie sind die Auswirkungen digitaler Innovationen beträchtlich, sei es durch die höhere Komplexität der Arbeitsumgebungen oder die Veränderungen in der Funktion von Aus- und Weiterbildung und deren Auswirkungen auf Lernräume, -zeiten und -aktivitäten in Organisationen. Die meisten beteiligten Personen haben erkannt, dass die Herausforderung nicht mehr nur in der Nutzung der Technologien an sich liegt, sondern vielmehr darin, zu verstehen, wie sich die Technologien auf die Arbeit insgesamt, deren Organisation, die Kompetenzen, die es zu erwerben gilt, und die Zusammenarbeit auswirken. In diesem Sinne ist es notwendiger denn je, über Arbeitsumgebungen und Kompetenzen nachzudenken. Aufbauend auf der ursprünglich von Le Boterf entwickelten Idee, wonach der Begriff der Kompetenz auch als «situative Intelligenz» gesehen werden kann, die von Delobbe, Gilbert und Le Boulair (2014) aufgegriffen wurde, verschiebt sich der Fokus leicht und betont nunmehr «die Fähigkeit der einzelnen Personen, Zusammenhänge und Menschen zu verstehen, um in Kenntnis der Sachlage zu handeln [...], so dass jeder Austausch vorteilhaft ist und Erfolg bringt» (Autissier, 2009). Dies bestätigt folglich, dass der Begriff der Kompetenz eng mit dem wirtschaftlichen Bereich verbunden ist, was die Funktion, die Position, die Organisation und den beruflichen Kontext betrifft. Wirtschaft wird auch als «komplexe menschliche Aktivität mit kognitiven, motivierenden und sozialen Komponenten» definiert, die im Rahmen von Zuschreibungs- und normativen Transaktionsprozessen mit der Umwelt zum Ausdruck kommt» (Albero und Nagels, 2011). Diese wechselseitige Abhängigkeit erfordert eine gewisse Wachsamkeit hinsichtlich möglicher «Kompetenzverschiebungen», die sich aus Veränderungen ergeben, welche sich direkt oder indirekt auf die Humanressourcen auswirken. Der Begriff «Verschiebung» wird hier im Sinne von «fließender Übergang» verstanden, d. h. als mehr oder weniger positive und unterschiedlich rasche Entwicklung, welche dazu führt, dass sich die Kompetenz weiterentwickelt, ohne dass sich dabei ihre Grundlagen ändern.

Kompetenzverschiebungen heute und in naher Zukunft

Ein Blick auf die Gegenwart und die nahe Zukunft lässt drei grosse Bereiche erkennen, in denen sich die Kompetenzen bei Personen, die im Bereich der Weiterbildung tätig sind, verschieben:

- Bedarf an Fachwissen zu Organisationsformen (Billet, 2004; Charbonnier und Batal, 2011; Jobert, 2013)
- Rolle als Wissensvermittler für die Entwicklung von Kompetenzen (Maubant, 2009; Seurat, 2016)
- Zunehmende Ausrichtung auf das Individuum (Clénet, 2020; Jailon, 2014; Marty, 2016)

Organisationswissen

Die Problematik der Kompetenzen steht seit jeher in enger, dialektischer Verbindung zu jener der Organisation. So wie Kompetenz sowohl als Mittel zur Anpassung an die Organisation wie als Mittel für deren Weiterentwicklung gesehen wird, kann auch Bildung als Instrument sowohl der Anpassung als auch der Veränderung eingesetzt werden. Die Begriffe organisationales Lernen und lernende Organisation zeugen ebenfalls von der engen Beziehung zwischen diesen beiden Dimensionen. So betont Jobert (2013), dass Weiterbildung in erster Linie mit der Idee der «Entwicklung» – in einer erweiterten, systemischen Sichtweise – in Verbindung gebracht werden sollte und nicht nur mit dem Lernprozess. Die Verknüpfung von Weiterbildungsmaßnahmen und Management- und Organisationsmethoden wirft daher zwei Fragen auf: Wie wirkt sich die Funktionsweise der Strukturen, insbesondere in den Bereichen Organisation und Management, auf das Lernen aus? Wie gehen die Weiterbildungsaktivitäten mit den Veränderungen der Management- und Organisationsmethoden einher? Bei genauerer Betrachtung der Entwicklung von Organisationen und Managementansätzen wird die zentrale Rolle oder im Gegenteil die marginale Rolle deutlich, die der Weiterbildung bei der Performance und Umgestaltung von Organisationen beigemessen wird. Laut Charbonnier und Batal (2011) «ergibt sich aus dieser historischen Perspektive, dass sich die Aus- und Weiterbildungsaktivitäten unter dem Einfluss aufeinanderfolgender Managementlehren nicht linear entwickeln. Die Lehrlingsausbildung, das Rückgrat der handwerklichen Produktion, wurde im Zuge der Industrialisierung der Wirtschaft relativ nebensächlich, bevor sie institutionalisiert und schliesslich in einer wachsenden Zahl von Unternehmen zu einem wesentlichen Faktor wurde». Die Arbeit ist ein Umfeld, das sowohl einschränkt als auch Ressourcen liefert. Ob auf (infra-)struktureller, auf organisatorischer Ebene oder auch auf ergonomischer Ebene, die Arbeitsorganisation wird zu einem wichtigen Thema im Spannungsfeld zwischen kollektiver Kooperationsfähigkeit und Lebensqualität am Arbeitsplatz. Die Bereitstellung von Fachwissen zu diesen Themen ist für Ausbilderinnen und Ausbilder von entscheidender Bedeutung, um

die Ausbildung und den Arbeitsplatz weiterhin in Einklang zu bringen, insbesondere im Rahmen des «work place learning» (Billet, 2004). So entwickeln sich die Kompetenzen des Weiterbildungspersonals, die ursprünglich auf Personen (Einzelpersonen und Gruppen) und ihre Bedürfnisse hinsichtlich der Unterstützung beim Lernen ausgerichtet waren, allmählich in Richtung einer Wirkungsanalyse, die nach den Bedingungen für die Ausübung menschlicher Tätigkeiten fragt. Dies ist sowohl in der Praxis der Bildungsplanung als auch in der Beratung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in digitalen Lernumgebungen zu beobachten. Darüber hinaus wird zunehmend auf «den engen Zusammenhang zwischen Performance und Arbeitsorganisation» Bezug genommen (Charbonnier und Batal, 2011). Im Vordergrund steht nicht mehr nur das Individuum, das sich – häufig von sich aus – mit seinem organisationalen Umfeld auseinandersetzen muss, sondern die strukturellen und prozessualen Komponenten, in die das Individuum und seine Tätigkeit eingebettet sind.

Wissensvermittlung

Mit der Entwicklung von Instrumenten zur Aneignung und Verbreitung von Wissen, insbesondere im Sinne von «On-Demand-Tutorials»¹, verwandelt sich die Frage nach der Weitergabe von Wissen in eine Frage nach der Vermittlung zwischen dem verfügbaren Wissen und den Lernenden, die nach Antworten suchen. Um diese Zusammenhänge zu verdeutlichen, erläutert Seurat (2016) in Anlehnung an Yves Jeanneret: «Der Begriff «Wissensvermittlung» impliziert, dass Wissen an bestimmten Orten produziert und «vermittelt» wird, d.h., dass eine Reihe von Akteuren, Handlungen und Leistungen dazu beitragen, das Wissen in Umlauf zu bringen und zu transformieren, sodass es für die Wiederaeignung zur Verfügung steht.» Diese Aktivität ist also nicht nur das Resultat zwischenmenschlicher Kommunikation mit pädagogischer Zielsetzung, wie es heute oft von Bildungsfachleuten verstanden wird, die sich weitgehend auf den Begriff der Popularisierung stützen. Die Hauptkomponenten leiten sich im Wesentlichen von kognitiven Modellen ab, bei denen die Argumentation im Vordergrund steht. Es geht um Sequenzen wie «Analyse», «Dekontextualisierung», «Standardisierung» und «Reproduzierbarkeit» (Seurat, 2016). Diese Operationen sind sowohl narrativer Art (Elemente auswählen und nacherzählen, um sie entsprechend dem erwarteten Ziel umzugestalten) als auch rhetorischer Art (argumentieren können, was an der Situation oder am Thema von Interesse ist). Im Fall von *Serious Games* sind es auch dokumentarische Operationen, die die Praktiken in diesen digitalen Umgebungen neu aufbereiten. Für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner erfordert diese Haltungsänderung eine völlige Neudefinition der Rolle und der Instrumente, die vorrangig darauf ausgerichtet sind, Wissen im Hinblick auf die Übertragbarkeit und den Nutzen für die berufliche Tätigkeit zu mobilisieren. Die Positionierung der Lehrperson,

¹ On-Demand-Tutorials folgen auf die Generation der LMS-Plattformen. Es handelt sich um eine neue Generation frei zugänglicher Schulungsplattformen des Typs LXS (Learning Experience Solutions), die vom «Netflix»-Modell inspiriert sind.

die ursprünglich auf dem Prinzip der Weitergabe, also einer «direkten» Handlung («tun») beruhte, verschiebt sich folglich zu einer «indirekten» Handlungsform vom Typ «Mentoring» («tun lassen»). Das Vorhandensein und die Akzeptanz dieser neuen Dynamik im spezifischen Bereich der Bildung lässt sich teilweise durch die doppelte Realität erklären, die der gesamten Berufsbildung zugrunde liegt: «einerseits das Bestreben, die Bildung in verschiedene Zeiträume zu strukturieren und besser zu organisieren, und andererseits das Bestreben, die verschiedenen Wissensträger zu mobilisieren, die am beruflichen Lernprozess beteiligt sind» (Maubant, 2009). Entmaterialisierung und Desynchronisierung sind die beiden Hauptfaktoren für diese Verschiebung der beruflichen Kompetenzen.

Auf das Individuum ausgerichtetes Arbeiten

Schliesslich hat der Fernunterricht ganzer Gruppen, insbesondere mithilfe von Videokonferenzen, deutlich gezeigt, wie wichtig die individuelle Dimension in der Weiterbildung ist; diese Dimension wird im Rahmen von Präsenzgruppen mit einer starken Betonung der zwischenmenschlichen Dynamik oft vergessen. Ob im Vorfeld der Weiterbildung (Bedürfnisse, Wahlmöglichkeiten, Orientierungen), während des Lernprozesses (Individualisierung, Differenzierung, persönliche Projekte) oder im Anschluss daran (Begleitung, Bildungsplanung): Die Aufgaben der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner werden immer differenzierter, sie stellen damit gewissermassen einen Ausgleich her zum «kollektiven Ganzen». Diese Ausrichtung auf die Einzelperson ist nicht neu, aber sie stellt die Logiken der Konzeption und Planung von Bildungsangeboten und sogar die Logiken von Verwaltungsprozessen wie «Aufnahme», «Information» oder «Orientierung» gewissermassen auf den Kopf. Für den Einzelnen da zu sein, ist nicht mehr das Nebenprodukt einer Entwicklung, die in erster Linie auf Gruppendynamik beruht (Personalisierung der Botschaften und des Lernens), sondern eine Grundforderung, bei der die Beziehung zum Wissen und zum technologischen Umfeld der Weiterbildung («Navigation») der eigentliche Schlüssel zum Erfolg sein wird. So basiert der Gedanke des Begleitens laut Jaillon (2014) auf einer «dialektischen Auffassung», die sich durch zwei neue Begrifflichkeiten ausdrückt: «das Moment der Konstitution und das Moment der Personalisierung». Der erste Begriff – die «Konstitution» – setzt voraus, dass das Individuum zu einem Vorschlag (Inhalt, Methode oder Interaktion) Stellung beziehen und seine Integrität mit Nachdruck und Überzeugung zum Ausdruck bringen muss, um sich in der Interaktion voll einbringen zu können. Der zweite Begriff hingegen – die «Personalisierung» – ermöglicht es dem Individuum loszulassen und das Erreichte neu zu überdenken, um eine neues Set an Repräsentationen aufbauen zu können. Entsprechend sind sich die Autorinnen und Autoren, die sich vertieft mit dem Thema Begleitung auseinandersetzen, darin einig, dass eine «naturalistische» Sichtweise der Begegnungsdyna-

mik sehr kritisch zu sehen ist. Die diversen Komponenten der Begleitung, insbesondere aus der Distanz oder asynchron, sind denn auch in der Tat nicht selbstverständlich gegeben.

Clénet (2020) erinnert daran, dass «die Begleitung von Bildungsteilnehmern und -teilnehmerinnen die Entstehung wichtiger Merkmale fördert, welche eine eigenständigere Entwicklung sowie die Umsetzung eines Selbststeuerungsprozesses beim Lernen unterstützen». Letztlich liegt eines der Hindernisse auf dem Weg zu dieser neuen Kompetenz von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern seiner Ansicht nach darin, dass der individuelle Ansatz nur als «Mikro»-Variante eines kollektiven, als «Makro» gedachten Ansatzes betrachtet wird. Die Veränderungen sind aber tiefgreifender. Marty (2016) weist denn auch darauf hin, dass «Ausbildende und Lernende nicht nur durch die technologischen Anwendungen auf Distanz gehalten werden, sondern teilweise auch von einem technischen Rahmen abhängig sind, der ihren Austausch bestimmt». Folglich trägt die Technologie zu einer Mechanisierung der Beziehung zwischen Erwachsenenbildnern und Lernenden bei. Virtuelle Gemeinschaften zu hosten, mit den zahlreichen individuellen Anfragen von Lernenden umzugehen und dabei die Betreuung der Teilnehmenden auf der Basis von Technologien sicherzustellen, sind allesamt Herausforderungen für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in dieser sich verändernden Welt.

Schlussfolgerungen

Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, orientieren sich die hier präsentierten Überlegungen zu den Kompetenzverschiebungen, welche derzeit im Weiterbildungsbereich sowie im gesamten Bildungssektor in Gang sind, an der Vorstellung, dass Innovation innerhalb eines Kontinuums stattfindet.

Eine Gesundheitskrise mag brutal erscheinen, die Praxis grundlegend erschüttern und die Akteurinnen und Akteure zu Höchstleistungen anregen. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass die grösste Herausforderung woanders liegt, nämlich in der Zeit «nach der Krise» und der «Rückkehr zur Normalität» – oder bei dem, was Autissier et al. (2020) als «new normal» bezeichnen, also einer angepassten und komplexeren Version dessen, was wir bis zum Frühjahr 2020 kannten. Lernumgebungen, in denen die Individuen sich mehrheitlich eigenständig und mit Unterstützung von Lernbegleitenden aus der (zeitlichen und räumlichen) Distanz bewegen müssen, dürften künftig wesentlich stärker als bisher durch organisationsbezogene Faktoren bestimmt sein.

Dieses neue System von Werten und Zwängen stellt eine wesentlich grössere Herausforderung dar als die Bewältigung einer vorübergehenden Krise, so ausgeprägt und dramatisch sie auch sein mag. Wenn sich die Bildungseinrichtungen auf die nachhaltige Professionalisierung der Lehrenden in der Weiterbildung konzentrieren, verschaffen sie sich die

Möglichkeit, eine auf Kompetenzmanagement basierende Unternehmensstrategie aufzubauen – anstatt ein Loblied auf die Digitalisierung zu singen und immer neue technologische Errungenschaften zu versprechen.

STÉPHANE JACQUEMET studierte Erziehungswissenschaften an der Universität Genf. Seine Schwerpunkte liegen in der Erwachsenenbildung und der Bildungsplanung. Er ist selbständiger Ausbilder und Berater für die Firma Phronesis consulting. Daneben unterrichtet er im Bereich Erwachsenenbildung an der Universität Genf und ist Dozent für den eidg. Fachausweis Ausbilder/in. Kontakt: Stephane.Jacquemet@unige.ch

Literatur

- Albero, B., Nagels, M. (2011):** La compétence en formation: Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité. *Éducation & Formation*, Université de Mons, pp.13–30.
- Autissier, D. (2009):** L'intelligence de situations: savoir exploiter toutes les situations. Paris: Eyrolles.
- Autissier D., Peretti J.-M. und Besseyre des Horts CH. (2020):** Changement de crise, les organisations à l'épreuve du Covid-19. MA Editions-Eska.
- Bandura, A. (2002):** Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologist*, 7(1), 2–2.
- Billet, S. (2004):** Workplace participatory practices: conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of workplace learning*, 16(6), 312–324.
- Birtwistle, T., Wagenaar, R. (2020):** Re-Thinking an Educational Model Suitable for 21st Century Needs. In *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (p. 465–482). Springer International.
- Charbonnier, O. und Batal, C. (2011):** Management, organisation et formation. In: Philippe Carré éd., *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 103–123). Paris: Dunod.
- Clénet, J. (2020):** Chapitre III. L'accompagnement des acteurs et des organisations de formation: impulser des génies de la reliance et développer la qualité de l'alternance. In: J. Clénet, *Formations en alternance: Au cœur de l'aventure humaine* (pp. 119–163). Nîmes, France: Champ social.
- Cros, F., Broussal, D. (2020):** Éducation et socialisation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 55.
- Delobbe, N., Gilbert, P., Le Boulair, M. (2014):** Gérer des compétences: une instrumentation en contexte, modélisation fondée sur l'étude de cas. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 69(1), 28–59.
- Henri, F., Charlier, B. (2015):** Apprendre avec les technologies. Presses Universitaires de France.
- Jaillon, D. (2014):** Socianalyse existentielle et accompagnement professionnel personnalisé. *Le sujet dans la cité*, 3, 67–86.
- Jeong, H., Hmelo-Silver, C. E. (2016):** Seven Affordances of Computer-Supported Collaborative Learning: How to Support Collaborative Learning? *How Can Technologies Help? Educational Psychologist*, 51(2), 247–265.
- Jobert, G. (2013):** Le formateur d'adultes: un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15, 31–44.
- Lameul, G., Loisy, C. (2014):** La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. *Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Le Deuff, O. (2014):** Le temps des humanités digitales. *La mutation des sciences humaines et sociales*. FYP éditions.

Le Deuff, O. (2011): La formation aux cultures numériques: une nouvelle pédagogie pour une culture de l'information à l'heure du numérique. FYP éditions.

Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., Trudelle, D. (2014): De l'innovation à un modèle de dynamique innovatrice en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1).

Marty, O. (2016): Penser l'enseignement à distance. Valeurs historiques, économiques et esthétiques d'un nouvel élitisme. *International Journal of E-learning and Distance Education*, 32(1).

Maubant, P. (2009): L'accompagnement, outil de formation, posture professionnelle et/ou figure singulière de l'intervention éducative. *Travail et Apprentissages*, 3, 44-62.

Mayer, C.-H., Vanderheiden, E. (2020): Contemporary positive psychology perspectives and future directions. *International Review of Psychiatry*, 32(7-8), 537-541.

Romero, M., Laferrière, T. (2015): Usages pédagogiques des TIC : de la consommation à la cocréation participative. *Vitrine Technologie Éducation*, 4.

Seurra, A. (2016): Casuistique et médiation des savoirs dans la formation professionnelle. *Communication & Organisation*, 49, 21-31.

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F. (2003): Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 10(1), 217-254.

World Economic Forum. (2020): The Future of Jobs Report 2020. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>.

Kompetenzverschiebung zwischen Funktionalität und Gefühlen

JOACHIM LUDWIG

Gibt es eine Kompetenzverschiebung bei den Kursleitenden hin zu einer grösseren Berücksichtigung der Gefühle von Kursteilnehmenden? Das Projekt «sinnbild» hat zu dieser Frage in einer qualitativen Untersuchung Kursleitende interviewt und in einer deutschlandweiten quantitativen Online-Untersuchung befragt. Rekonstruiert wurden sieben didaktische Praktiken für die Beziehungsarbeit und für die inhaltliche Vermittlungsarbeit. Im Rahmen dieser Praktiken werden die Gefühle der Teilnehmenden in unterschiedlicher Weise von den Kursleitenden aufgegriffen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Gefühle und Empfindungen im Unterschied zur wissenschaftlichen Reflexion für die Erwachsenenbildungspraxis eine grosse Rolle spielen.

Weil die Erwachsenenbildung in den 1960er Jahren noch kein etablierter Bestandteil des Bildungssystems in der Bundesrepublik war, hielt Hans Tietgens mit der Publikation «Lernen mit Erwachsenen» (1967) ein Plädoyer für die Fachlichkeit. Er bemühte sich, systematische Erträge und vor allem die gesellschaftliche Funktionalität der Erwachsenenbildung aufzuzeigen. Bildung wurde mit funktionaler Handlungsfähigkeit gleichgesetzt. Zur gleichen Zeit legte Tobias Brocher (1967) sein Buch «Gruppendynamik und Erwachsenenbildung» vor, das mit Abstand zum Bestseller der erwachsenenpädagogischen Literatur wurde (Doerry 1981: 17). Er brachte erstmals die sozial-emotionale Seite der Lernenden und des Lehr-Lern-Verhältnisses zur Sprache. Reflektiert wurde der Zusammenhang von Sachbezügen und sozialen Bezügen. In den Mittelpunkt gerückt wurden frühere Lernerfahrungen der Teilnehmenden (TN) und Kursleitenden (KL) sowie affektive gruppendynamische Prozesse. Sie führen zu latenten Spannungen und wirken im Lehr-Lern-Verhältnis begrenzend. Mit der Fokussierung der sozial-emotionalen Seite des Lehr-Lern-Verhältnisses fand eine erste Verschiebung von der Fachlichkeit hin zur sozial-emotionalen Seite des Lehrens statt.

Heute lässt sich schwer einschätzen, welche Folgen diese Diskurse damals für die konkreten Kompetenzen der KL hatten. Untersuchungen zum Verhalten der KL zeigen, dass fachlich erfahrene KL mit langjähriger Weiterbildungstätigkeit «weniger Anteilnahme an den Problemen der Lernenden und weniger Anerkennung für deren Leistungen» (Bräutigam 1984: 44) hatten. Fachlichkeit und Gefühle standen lange Zeit in einem Konkurrenzverhältnis zueinander. In diesem Beitrag wird die These vertreten und empirisch untersucht, dass zwischenzeitlich eine Kompetenzverschiebung von der Fachlichkeit und Funktionalität hin zu den Gefühlen stattgefunden hat. Dabei existiert eine Sensibilität für die Gefühle und Empfindungen der TN, ohne die Fachlichkeit zurückzudrängen. Gefühle werden vielmehr als eine eigenständige Grösse verstanden, die erst in Kombination mit Fachlichkeit Lernerfolg verspricht. Deutlich wird dies beispielsweise in der aktuellen Forderung, dass digitales Lernen mehr Beziehungen, Gefühl und Atmosphäre brauche. Oder auch in den Bildungsangeboten zur Nachhaltigkeit: Sie sollten im Ergebnis nicht nur zu Wissen, sondern zu einer verantwortlichen Handlungsfähigkeit führen. Der Wille zur Handlungsfähigkeit wiederum ist auf Gefühle angewiesen.

Im Projekt «sinnbild» wurden Kursleitende (KL) zu ihrem Umgang mit den Gefühlen und Empfindungen der TN befragt. Für diesen Zweck wurden in einem ersten Schritt Interviews erhoben und qualitativ ausgewertet. In einem zweiten Schritt wurde eine deutschlandweite schriftliche Befragung durchgeführt und quantitativ ausgewertet. Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung werden im Folgenden dargestellt. Dazu werden in einem ersten Schritt der Stand der Forschung und der theoretische Zugang skizziert. Es folgt das Untersuchungsdesign und die Darstellung der Ergebnisse.

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2021-2,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Zum Stand der Forschung und theoretischer Zugang

Der Stand der Forschung zu Bildung und Emotionen in der Erwachsenenbildung ist überschaubar. Wichtige kategoriale Arbeiten haben Arnold (2005), Gieseke (2007) und Holzapfel (2004) vorgelegt (vgl. Ludwig 2020: 329 f.). Die Arbeiten sind emotionspsychologisch geprägt und stellen die wechselseitige Verbindung von Emotion und Kognition heraus. Sie kritisieren Einseitigkeiten, insbesondere die Auffassung, dass Gefühle irrational seien (Gieseke 2007: 18) und machen darauf aufmerksam, dass empirische Untersuchungen in der Erwachsenenbildung fehlen. Einen umfassenden Sammelband zu Bildung und Emotionen haben Huber/Krause (2018) vorgelegt. Der Sammelband macht deutlich, dass sich die Begriffe Emotion und Gefühl nicht trennen lassen und unterschiedliche theoretische Zugänge darstellen. Emotionen werden als individuelle Dispositionen und Determinanten des Lernprozesses betrachtet (Hascher/Brandenberger 2018: 289). Demgegenüber verweist der Begriff «Gefühl» auf sinnliche Wahrnehmungen und bezieht sich auf den Diskurs zu Ästhetik und Bildung.

Im Projekt sinnbild werden die Kategorien «Gefühl und Empfindung» verwendet, um die Polarisierung von Emotion und Kognition zu umgehen und Anschluss an den Bildungsbegriff zu finden, der hier bei Schiller ansetzt. Er entwirft Bildung als ein Zugleich von Sinnlichkeit und Vernunft. Jede menschliche Handlung basiert auf der Sinnlichkeit. Die Rationalität der Begriffe allein reicht für die Handlung nicht aus, weil die Ausführung das lebendige Gefühl braucht (Schiller nach Friedauer 2018: 60). Der gebildete Mensch zeichnet sich deshalb durch eine gleichwertige Ausbildung von Sinnlichkeit und Vernunft aus. Dieses Zusammenspiel wird bei Schiller durch das Ästhetische, das Empfindungsvermögen geregelt (ebd.: 64). Für das Entstehen einer Empfindung sind sowohl sinnliche Eindrücke – das Gefühl – als auch Verstandestätigkeit erforderlich. Eine Empfindung entsteht aus der Bewusstwerdung einer sinnlichen Erregung, ist also ein reflexiver Akt. Friedauer macht dies am Beispiel eines Eiswürfels deutlich: Ein Eiswürfel hat die Eigenschaft kalt, wenn ich ihn fühle. Seine Wirkung auf mich als Subjekt dagegen empfinde ich als kalt oder kälter als einen Schneeball. Hier wird nicht mehr der Eiswürfel als Objekt, sondern meine eigene Wahrnehmung der Kälte zum Thema (ebd.: 66). Oder: Eine sinnlich wahrgenommene Kursatmosphäre wird mit einer anderen Kursatmosphäre verglichen. Dieser Vergleich ist keine sinnliche Wahrnehmung mehr, sondern eine ästhetische Wahrnehmung auf der Basis meines Empfindungsvermögens. Der Mensch benötigt den Verstand und das Gefühl, um sich in der Empfindung seiner selbst bewusst zu werden. Das Empfindungsvermögen wiederum kann biografisch lernend erweitert werden (Lehmann 2016). Die Empfindung ist auf Selbsterkenntnis ausgerichtet, ihr hängt etwas Kognitives an. Sie ist ein Reflexionsmodus. Demgegenüber bleibt das Gefühl von der Wahrnehmungsreflexion unberührt (Friedauer: 67). Die Bildungsaufgabe besteht für Schiller darin,

die Gefühle nicht sich selbst zu überlassen, sondern sie über den Akt des Denkens in den ästhetischen Modus einer Empfindung zu überführen. Bildungs- und Lernprozesse sind so gesehen auf Gefühle angewiesen, setzen Gefühle voraus. Mit diesem theoretischen Verständnis wurden die KL interviewt bzw. befragt, um herauszufinden, in welcher Weise sie Gefühle und Empfindungen der TN zulassen bzw. unterstützen (zum Verhältnis von ästhetischer Wahrnehmung, Empfindungsvermögen, Bildung und Lernen vgl. Ludwig 2021).

Untersuchungsdesign

Im Mittelpunkt des Projekts sinnbild stehen KL mit ihrem didaktischen Denken über die Rolle der Gefühle und Empfindungen im Lehr-Lern-Verhältnis. Untersucht wird, in welcher Weise KL die Gefühle und Empfindungen der TN in ihr didaktisches Denken und Planen einbeziehen, welche Ziele sie verfolgen, wie sie ihr Handeln begründen und welche Erwartungen bzw. welche Wirkungsannahmen sie damit verbinden. Der Untersuchungsgegenstand ist nicht der in Kursen *beobachtbare* Umgang der KL mit Gefühlen im Kurs. Wir erheben ausschliesslich die *Sichtweisen der KL* auf ihre Interaktionen mit den TN und auf die damit verbundene Rolle der Gefühle und Empfindungen. Diese Interaktionen begreifen wir als Praktiken, d.h. als Handlungsverlaufsmuster.

Das Projekt sinnbild umfasst eine qualitative und eine quantitative Untersuchung.¹ In der qualitativen Untersuchung ging es erstens um die Rekonstruktion der didaktischen Praktiken, die KL im Kursverlauf anwenden. Die Rolle der Gefühle und Empfindungen im didaktischen Denken der KL sollte differenziert entlang einzelner didaktischer Praktiken untersucht werden, und nicht pauschal bezogen auf das didaktische Handeln insgesamt. Zweitens zielte die qualitative Untersuchung auf die Umgangsweisen der KL mit Gefühlen und Empfindungen. Dazu wurden in einem ersten Schritt 56 Telefoninterviews erhoben und überwiegend mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Im Ergebnis wurden sieben Praktiken rekonstruiert, entlang deren sich die KL didaktisch bewegen. Diese sieben Praktiken lassen sich – nicht überschneidungsfrei – in zwei Cluster ordnen: Beziehungsarbeit und inhaltliche Vermittlungsarbeit. Die Beziehungsarbeit umfasst drei Praktiken. Die inhaltliche Arbeit am Lerngegenstand umfasst vier Praktiken (vgl. Ludwig 2020: 335 f.):

1. Cluster: Beziehungsarbeit

Praktik 1.1: Beziehungsaufbau

Praktik 1.2: Gegenständliche Raumatmosphäre schaffen

Praktik 1.3: Hinführen auf den Gegenstand/partizipative Kursplanung

2. Cluster: Inhaltliche Vermittlungsarbeit

Praktik 2.1: Einführung des Lerngegenstandes

Praktik 2.2: Neues Wissen mit altem vergleichen und reflektieren

Praktik 2.3: Möglichkeiten für Positionierungen schaffen

Praktik 2.4: Praxistransfer

1 Das Projekt sinnbild wurde mit eigenen Mitteln der Professur Erwachsenenbildung an der Universität Potsdam durchgeführt. Besonderer Dank für ihr ausserordentliches Engagement gilt den studentischen Mitarbeitenden Christien Radecki und Jasper Withloh.

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung waren eine zentrale Grundlage für die Erstellung des Fragebogens für die schriftliche Online-Befragung. Die von den KL in den Interviews thematisierten Praktiken mit ihren Zielen, Methoden und Begründungen wurden als Grundlage für die Formulierung der Fragen und der Antwortmöglichkeiten herangezogen. Bei der Beantwortung der Fragen durften die KL immer nur eine Antwort wählen. Da die Antwortmöglichkeiten Überschneidungen aufwiesen, mussten die KL Prioritäten zwischen Funktionalität und Gefühl setzen. Auf diese Weise sollte ein «entweder – oder» vermieden werden.

Der Fragebogen wurde deutschlandweit an Einrichtungen der allgemeinen und betrieblichen Bildung versandt mit der Bitte, ihn an die KL weiterzuleiten. Bei einem Rücklauf von 387 Fragebögen waren 322 für die Auswertung verwertbar. Im Ergebnis gibt es eine breite Streuung der Kurse hinsichtlich struktureller Kursmerkmale: zeitliche Kursstruktur, Kursgrösse, Fachbereiche, Einrichtungstypen, allg. vs. betriebliche Weiterbildung, Arbeitszeit vs. Freizeit, Teilnehmendenfinanzierung, Alter, Zertifizierung, Curriculum vs. freier Planung, Vertrautheitsgrad der Akteure. Auch die KL-Merkmale sind breit gestreut hinsichtlich: Gender, Alter, Erfahrungheit in der Erwachsenenbildung, Beschäftigungstyp in der Erwachsenenbildung, Hauptberuf, Bildungsabschluss, pädagogische Ausbildung, Selbstverständnis und Motive, in der Erwachsenenbildung tätig zu sein.

Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den drei Praktiken im 1. Cluster «Beziehungsarbeit» und zu den vier Praktiken im 2. Cluster «Inhaltliche Vermittlungsarbeit» dargestellt.

1. Cluster: Beziehungsarbeit

Praktik 1.1: Beziehungsaufbau

Ziele des Beziehungsaufbaus:

Nur ca. 11 % der KL fühlen sich für die Beziehungen im Kurs nicht zuständig und sehen ihre Aufgabe ausschliesslich in der inhaltlichen Vermittlungsarbeit.

Die Herstellung guter Beziehungen durch die Zuwendung zu den TN ist für die grosse Mehrheit der KL (89 %) eine wichtige Aufgabe zu Beginn des Kurses und während des Kursverlaufs. Bezogen auf die Einrichtungen zeigt sich, dass KL aus staatlichen Einrichtungen weniger Wert auf Beziehungsarbeit legen als Dozenten aus kirchlichen Einrichtungen, Stiftungen oder der Volkshochschule.

Die 89 % der KL, die im Beziehungsaufbau eine wichtige Aufgabe sehen, teilen sich wie folgt auf: 77 % der KL wollen während der Kennenlernphase im Kurs herausfinden, was die TN persönlich an der Veranstaltung interessiert. Hier geht es um das inhaltliche Interesse. 12 % der

KL setzen ihre Priorität bei den Empfindungen der TN. Sie wollen die Erwartungen und Ängste der TN kennenlernen. Durch vertrauensvolle Beziehungen sollen sich die TN mit ihren Reflexionen im Kurs sicher fühlen können.

Methoden für den Beziehungsaufbau:

Bei den Methoden für den Beziehungsaufbau zeigt sich ein polares Verhältnis zwischen KL, die kurze Vorstellungen bevorzugen, und KL, die mit umfassenden Kennenlernrunden arbeiten. Jede Variante wird von jeweils ca. 43 % der KL genutzt. Methoden der Wahl für umfassende Kennenlernrunden sind beispielsweise Spiele und Fragerunden während der Kennenlernphase und in Feedback-Runden während dem Kursverlauf. Die Polarisierung zwischen kurz und umfassend hängt mit dem zeitlichen Umfang des Kurses zusammen. In Kursen mit einer Länge bis zu einem Tag werden überwiegend kurze Vorstellungen gewählt – vermutlich, um ausreichend Zeit für die inhaltliche Arbeit zu haben. Bei Kursen mit grösserem zeitlichem Umfang (ab zwei Tagen) sind umfassende Kennenlernrunden das Mittel der Wahl.

Die Stimmungen im Seminarverlauf sind für 78 % der KL eine wichtige Einflussgrösse für die Beziehungsqualität. Dabei existieren Unterschiede in der Vorgehensweise und hinsichtlich der Bedeutung, die der Reflexion der Stimmungsqualität zukommt. Während des Seminars sprechen 51 % der KL schlechte Stimmungen direkt an und unterbrechen dafür die inhaltliche Arbeit. 27 % der KL reservieren die Thematisierung der Stimmungen für Feedback-Runden. Nur 18 % der KL sind hinsichtlich der Thematisierung von Stimmungen sehr zurückhaltend und sprechen die Stimmung nur dann an, wenn die Zusammenarbeit gefährdet ist. Nur ca. 3 % der KL betrachten solche Gespräche nicht als Bestandteil des Seminarverlaufs und verlegen diese Reflexionen auf ausserhalb der Kurszeiten.

Praktik 1.2: Eine gegenständliche Atmosphäre schaffen

Eine Mehrheit der KL (70%) gestaltet den Kursraum, um in inhaltlicher Hinsicht und mit Blick auf das Empfindungsvermögen zu unterstützen.

Die Raumgestaltung der 70%-Gruppe verfolgt dabei unterschiedliche Prioritäten:

Demnach begründen nur 6 % der KL die Raumgestaltung rein funktional mit einem reibungslosen Kursablauf. 25 % priorisieren in ihrer Begründung die Atmosphäre und das Willkommensgefühl. 39 % wollen mit der Raumgestaltung den Lernprozess sowohl in seinen inhaltlichen Aspekten als auch hinsichtlich des Empfindungsgefühls unterstützen. 30 % der KL sehen für eine Raumgestaltung entweder keine Möglichkeit oder keine Notwendigkeit.

Praktik 1.3: Gemeinsame Kursplanung/Hinführung auf den Gegenstand

Im Unterschied zur Einführung in den Gegenstand (vgl. Praktik 2.1) geht es bei der Hinführung um Fragen der biografischen Bedeutsamkeit des

Themas für die TN und darum, gemeinsam mit den TN entlang ihrer unterschiedlichen Lerninteressen die Inhalte des Kurses zu planen. Die unterschiedlichen Lehr- und Lerninteressen münden in einer gemeinsamen Kursplanung, welche im Erfolgsfall die Erwartungen der TN an die Themen im Kurs aufgreift.

- Bei 50 % der KL stehen bei der gemeinsamen Kursplanung zu Kursbeginn die Gefühle der TN im Vordergrund. Sie wollen Lust auf das Thema machen und Ängste sowie Widerstände der TN zur Sprache bringen.
- 22 % der KL wollen sowohl die bisherigen positiven und negativen Lernerfahrungen der TN als auch das Vorwissen der TN zur Sprache bringen.
- Zusammenfassend lässt sich für diese Praktik festhalten, dass 72 % der KL bei der gemeinsamen Kursplanung die Gefühle der TN ansprechen wollen.
- 27 % der KL haben vor allem eine inhaltlich-funktionale Perspektive: Sie wollen das Vorwissen aktualisieren und die TN mit dem Thema vertraut machen.
- 11 % der KL sehen sich als sehr flexible Planer, die von den Bedürfnissen der TN geleitet sind.
- Eine deutliche Mehrheit der KL (81 %) definiert sich als strukturiert Planende, die aufgrund von TN-Wünschen auch offen für Veränderungen sind.
- Nur 2 % der KL verstehen sich als klar durchgeplant. Abweichende thematische Interessen werden in diese Planung nicht integriert. In diesen Fällen wird auf andere Stellen (Kurse, Materialien) verwiesen.

Fasst man die drei Praktiken im Cluster «Beziehungsarbeit» zusammen, wird deutlich, dass die KL den Gefühlen und Empfindungen der TN in hohem Masse Raum geben. Die Herstellung einer guten Beziehungsqualität, die Gestaltung der Raumatmosphäre und die Reflexion der Stimmungen sind für die grosse Mehrheit der KL eine wichtige Aufgabe. Bei der gemeinsamen Kursplanung ist die überwiegende Mehrheit der KL offen für die Wünsche, Interessen und Ängste der TN.

2. Cluster: Inhaltliche Vermittlungsarbeit

Praktik 2.1: Einführung in das Thema/in den Gegenstand

Lerngegenstände besitzen immer eine zweckorientierte Seite mit Erklärungs- und Handlungswissen einerseits und einer Gefühlsseite andererseits. So gibt es beispielsweise Lerngegenstände, mit denen Lernende schon gute oder schlechte Lernerfahrungen gemacht haben. Das kann das Verständnis des aktuellen Lerngegenstandes befördern oder behindern.

Solche Gefühle und Empfindungen spielen für 84 % der KL eine wichtige Rolle. Sie gelten als Voraussetzung, damit die TN ein angemessenes Verständnis vom Gegenstand sowie Handlungsfähigkeit erlangen. Objekte wie z.B. Kunstkarten oder Metaphern sollen aus Sicht der KL helfen, sowohl positive Gefühle auszulösen oder zu erinnern als auch eine fachliche Brücke vom bisherigen Wissen zum neuen Wissen zu bauen. 58 %

möchten vor allem Stimmungen, Aufmerksamkeit und Empfindungen anregen. 42 % der KL erwarten von den Objekten vor allem mehr fachliche Anschaulichkeit.

Bei der Einführung in den Lerngegenstand knüpfen 42 % der KL an den biografischen Erfahrungen der TN an, um ihnen Sinnbezüge und Empfindungen zu ermöglichen. 32 % der KL knüpfen an das Vorwissen der TN an, um neues Wissen anschaulicher darstellen zu können. Nur 13 % der KL prüfen das Vorwissen der KL, um zu klären, an welcher Stelle die Vermittlung beginnen kann.

Praktik 2.2: Neues Wissen mit altem vergleichen und reflektieren

Neues Wissen muss aus Sicht der KL auf seine Passung zum bestehenden Wissen hin verglichen werden. Erst mit einer erfolgreichen Passung lässt sich neues Wissen anschliessen und vorhandenes erweitern bzw. ausdifferenzieren.

84 % der KL ermuntern die TN, ihre Gefühle gegenüber dem neuen Lerngegenstand im Kurs auszudrücken. Das Aufzeigen von Perspektivenvielfalt im Kurs spielt dabei eine grosse Rolle. Wissen kann in ganz unterschiedlichen Facetten verstanden werden. 75 % der KL arbeiten mit Perspektivwechsel. Davon begründen 56 % den Perspektivwechsel eher fachlich-funktional mit einem besseren Verständnis, 44 % eher auf der Gefühlsebene in Form von empathischem Nachvollzug fremder Perspektiven und der Wahl zwischen eigenen Positionierungsmöglichkeiten.

Von den 25 % der KL, die ohne Perspektivwechsel arbeiten, versuchen 15 % mit Überzeugungsarbeit negative Gefühle der TN zu verändern. Eine Perspektive, die Konflikte erzeugen kann.

Praktik 2.3: Möglichkeiten für Positionierungen schaffen

TN positionieren sich je nach ihrer Empfindung zustimmend oder ablehnend/widerständig zum Lerngegenstand. Das kann mehr oder weniger bewusst erfolgen.

Die Rolle der Positionierungen betrachten KL wie folgt:

- a) Für 58 % der KL spielen diese Positionierungen eine grosse Rolle.
Es ist ihnen wichtig, dass sich die TN im Kurs offen positionieren können.
- b) 27 % der KL sind gegenüber Positionierungen vorsichtig und lassen sie nur zu, wenn die Inhalte im Vordergrund bleiben.
- c) 15 % der KL geben keine Möglichkeiten für Positionierungen.

Positionierungen führen im Kurs oft zu kontroversen Diskussionen. 70 % der KL lassen Positionierungen nicht nur zu. Sie sind zugleich gegenüber kontroversen Positionierungen vorsichtig und befürchten, den Diskussionsverlauf nicht mehr steuern zu können. Nur 19 % der KL sind an dieser Stelle risikobereiter und lassen solche Diskussionen auch dann zu, wenn sie von ihrer ursprünglichen Planung abweichen müssen. 4 % der KL vermeiden kontroverse Positionierungen im Kurs.

Eine deutliche Mehrheit von 85 % der KL greift Stimmungen als Gefühls-
äusserungen der TN im Kurs explizit auf.

Praktik 2.4: Praxistransfer

Für 92 % der KL sind Übungen im Seminar unverzichtbar, um Praxis-
transfer zu ermöglichen. Nur 8 % der KL arbeiten ohne Übungen.

Von den 92 % der KL sehen 54 % in den Übungen eine notwendige
Voraussetzung, damit die TN ihre eigene Handlungsfähigkeit erleben
und empfinden können. 21 % der KL wollen die TN auf typisches Ge-
fühlserleben in der zukünftigen Praxis vorbereiten. Für 17 % der KL ist
es wichtig, in der Übung zu sehen, wer von den TN das fachliche Wissen
beherrscht.

Rollenspiele sind für 73 % der KL eine passende Methode, um Wissen
in praktisches Handeln zu überführen. Nur 27 % arbeiten ohne Rollen-
spiele.

Die Mehrheit der KL begründen die Rollenspiele mit der Möglich-
keit, das Fachliche mit den Empfindungen zu verbinden. Nur 14 % prio-
risieren eine ausschliesslich fachliche Begründung.

Ausblick

Das Projekt sinnbild stellt einen ersten Versuch dar, den didaktischen
Umgang der KL mit den Gefühlen und Empfindungen der TN empirisch
zu erheben. Dabei wird deutlich, dass das didaktische Handeln bei der
überwiegenden Mehrheit der KL auf die Gefühlswelt und das Empfin-
dungsvermögen der TN abhebt. Das gilt für alle sieben Praktiken und
beide Cluster. Die These, dass im 2. Cluster «Inhaltliche Vermittlungs-
arbeit» Gefühle und Empfindungen eine geringere Rolle spielen, wäre
naheliegend, lässt sich aber nicht bestätigen. Eine Verschiebung von der
Fachlichkeit/Funktionalität hin zu Gefühlen und Empfindungen der TN
hat in der Praxis seit den 1960er Jahren stattgefunden. Dabei steht die
starke Fokussierung in der Praxis im Kontrast zu der geringen wissen-
schaftlichen Thematisierung der Gefühle.

In praktischer Hinsicht helfen diese ersten Ergebnisse, die Gefühle
und Empfindungen der TN zum Gegenstand pädagogischer Weiterbil-
dung von KL zu machen. Wenn Bildung das Zugleich von Sinnlichkeit
und Vernunft ist und sich im Empfindungsvermögen zeigt, dann sollten
KL entlang der didaktischen Praktiken die Kompetenz entwickeln, die
Erweiterung des Empfindungsvermögens der TN zu unterstützen.

JOACHIM LUDWIG, Professor im Ruhestand, Universität Potsdam.
Kontakt: ludwig@uni-potsdam.de

Literatur

Arnold, Rolf (2005): Die emotionale Konstruktion von Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Bräutigam, Gregor (1984): Kursleiterverhalten und seine Auswirkungen auf das Lernen. (bmp: berichte-materialien-planungshilfen). Frankfurt a.M.

Brocher, Tobias (1967): Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. Braunschweig.

Doerry, Gerd (1981): Soziale emotionale Bedingungsfaktoren des Lernverhaltens von Erwachsenen. In: Doerry, Gerd (Hrsg.): Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. S. 9–62. Braunschweig.

Friedauer, Denise (2018): Gefühl und Empfindung. Über ihre Bedeutung für ästhetische Bildung im Kontext von Schillers Theorie. In: Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. S. 59–74. Wiesbaden.

Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld.

Hascher, Tina; Brandenberger, Claudia C. (2018): Emotionen und Lernen im Unterricht. In: Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. S. 289–312. Wiesbaden.

Holzapfel, G. (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition. Bad Heilbrunn.

Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hrsg.) (2018): Bildung und Emotion. Wiesbaden.

Lehmann, Harry (2016): Gehaltsästhetik. Paderborn.

Ludwig, Joachim (2020): Geht das unter die Haut? Zur Rolle der Gefühle in der Erwachsenenbildung. In: Dörner, Olaf; Iller, Carola; Schüssler, Ingeborg; von Felden, Heide; Lerch, Sebastian (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. S. 327–340. Opladen, Berlin, Toronto.

Ludwig, Joachim (2021): Wie lassen sich ästhetische Bildungsprozesse in Tanz-, Theater- und Performanceprojekten theoretisch fassen? Eine Heuristik. In: Hartmann, Anne; Kleinschmidt, Katarina; Schüler, Eliana (Hrsg.): Subjekte Kultureller Bildung, S. 37–54. München.

Tietgens, Hans (Hrsg.) (1967): Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung. Braunschweig.

Organisations- und Professionalitätsentwicklung für eine inklusive allgemeine Erwachsenenbildung

SABINE LAUBER-POHLE

Der Artikel befasst sich mit den Herausforderungen, die sich aus einer inklusiven Öffnung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung – hier am Beispiel von Volkshochschulen – ergeben. Ausgehend von den Ergebnissen aus dem Projekt iQ_EB befasst er sich mit der Komplexität von Inklusion aus Perspektive der Organisations- und Professionsentwicklung. Als zentrale Elemente erweisen sich dabei Teilnehmendenorientierung, die Entwicklung eines Inklusions- und Behinderungsverständnisses, eine allgemeine inklusionsorientierte und organisationsgebundene Organisationsentwicklung sowie eine zielgerichtete Vernetzungs- und Kooperationsstrategie.

1. Einleitung

Inklusion im Bildungswesen ist nicht auf die frühkindliche Förderung und die Schul- und Ausbildungszeit beschränkt. Bildung ist ein wesentlicher Faktor selbstbestimmten Lebens und gesellschaftlicher Teilhabe. Der Zugang zu Bildung auch im Erwachsenenalter ist also eine wesentliche Voraussetzung für eine vollständige Inklusion in allen gesellschaftlichen Belangen. Dennoch wird das Thema vorrangig im Kontext schulischer und rehabilitativer Angebote, zunehmend jedoch auch im Kontext von Erwachsenenbildung diskutiert (Seitter & Franz, 2019; Ackermann, 2017; Burtscher, Ditschek, Ackermann, Kil & Kronauer, 2013). Insbesondere die Volkshochschulen waren in Deutschland in den letzten Jahren Gegenstand von Forschung und Evaluationsstudien. Beispiele hierfür finden sich bei Denker & Mootz (2019), Aegeter, Borsdorf, Lindner & Rohr (2018) und Hemm (2018).

Der vorliegende Text berichtet über die Ergebnisse des Projektes iQ_EB. Zu Beginn steht eine Beschreibung des Projektes und seiner zentralen Ziele und Ergebnisse, insbesondere der im Projekt entwickelten Fortbildungsreihe. Dem folgen Überlegungen zur inklusiven Öffnung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung auf der Ebene des leitenden, planenden und lehrenden Personals. Ausgangspunkt ist dabei das Zusammenspiel aus Organisation, Teilnehmenden (mit Behinderung) und Inklusion, das anhand von drei Dimensionen näher diskutiert wird. Ausgehend von der Bedeutung der Beteiligung an Prozessen des Lebenslangen Lernens und damit auch der organisierten Weiterbildung für die Teilhabe von Menschen an der Gesellschaft (Burtscher et al., 2013; Hirschberg & Lindmeier, 2013), wird zunächst auf die doppelte Passungs- und Orientierungsnotwendigkeit zwischen Teilnehmenden und Weiterbildungseinrichtungen eingegangen. Aus beiden Aspekten ergibt sich eine Mehrebenenherausforderung (Lauber-Pohle & Seitter, 2020, Schrader, 2011) in der Gestaltung einer inklusiven Organisations- und Professionsentwicklung. Der vierte Abschnitt widmet sich der Frage nach den Qualifizierungsbedarfen und -formen für Mitarbeitende im Kontext einer inklusiven Entwicklung der Weiterbildungseinrichtungen.

2. Das Projekt iQ_EB

Im Zeitraum von Dezember 2017 bis Februar 2021 wurde am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg das Projekt «Qualifizierung für eine inklusive, allgemeine Erwachsenenbildung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung – iQ_EB» durchgeführt.¹ Im Zentrum des Projekts stand die Frage, ob und wie sich die allgemeine Erwachsenenbildung – am Beispiel der hessischen Volkshochschulen – mit Inklusion befasst und welche Qualifizierungsbedarfe dadurch sowohl beim leitenden und planenden als auch beim lehrenden pädagogischen Personal entstehen. Gleichzeitig wurden die Adressaten, also Erwachsene mit Behinderung, im Rahmen des Projektes iQ_EB² dazu

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2021-2,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



1 Informationen zur Umsetzung der UN-BRK in der Schweiz: www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html und zum Aktionsplan: www.aktionsplan-un-brk.ch/ [27.09.2021]

2 Zur Personalstruktur an Volkshochschulen in Deutschland mit wenigen hauptamtlichen Mitarbeitenden in leitender und planender Funktion, die zusammen mit der Vielzahl an nebenberuflichen Kursleitenden das Angebot umsetzen, s. u.a. Lux (2020).

befragt, welche Erfahrungen sie bisher mit Erwachsenenbildung und Weiterbildung gemacht haben und welche Entwicklungs- und Veränderungsnotwendigkeiten sie benennen können. Dies erfolgte sowohl in einer deutschlandweiten Online-Befragung (n = 75) als auch in vertieften Interviewstudien mit zehn Personen aus der Gruppe der Befragten (Siegmund, 2021). Aufbauend auf diesen Ergebnissen wurde eine Fortbildungsreihe für das Planungs- und Lehrpersonal an Volkshochschulen entworfen, erprobt und evaluiert. Ziel der Fortbildungsreihe ist es, die Professionalitätsentwicklung zu verbessern und eine stärkere inklusive Ausrichtung von öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen im Sinne einer organisationsgebundenen Professionalitätsentwicklung zu fördern (Lauber-Pohle & Postigo Perez, 2021). Die Fortbildungsreihe besteht aus vier Kursen mit je sechs Unterrichtseinheiten zu den Themen «Inklusion und Erwachsenenbildung», «Inklusion und Organisation», «Kooperation und Vernetzung» sowie «Inklusive Programmplanung». Die vier Basis-kurse können durch zwei Vertiefungseinheiten zu Blindheit und Sehbeeinträchtigung ergänzt werden (vgl. Abb. 1).

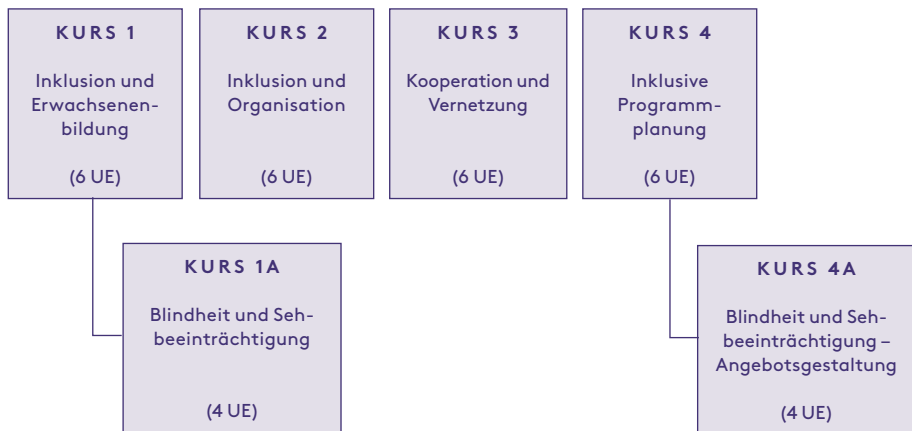


Abbildung 1:
Kurse der Fortbildungs-
reihe «Inklusive Erwach-
senenbildung» aus dem
Projekt iQ_EB (eigene
Darstellung)

Die Veranstaltungsreihe greift damit vier zentrale Themen der Studie auf, mit der sich die Volkshochschulen im Kontext von Inklusion beschäftigen haben: erstens die grundlegende Sensibilisierung für Inklusion und Weiterbildungsinteressen und -hemmnisse für Erwachsene mit Behinderung, zweitens die Verankerung von Inklusion in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung, drittens die Bedeutung von Kooperation und Vernetzung sowie nicht zuletzt die Herausforderungen einer inklusiven Programmplanung.

Vier Kooperationspartner aus der Praxis – der Hessische Volkshochschulverband e. V. (HVV), der Deutsche Verein für Blinde und Sehbehinderte in Studium und Beruf e. V. (DVBS), der Deutsche Blinden- und Sehbehindertenverband e. V. (DBSV) sowie die Deutsche Blindenstudienanstalt e. V. (blista) Marburg – haben das Projekt in der Durchführung unterstützt und den Zugang zum Feld ermöglicht.

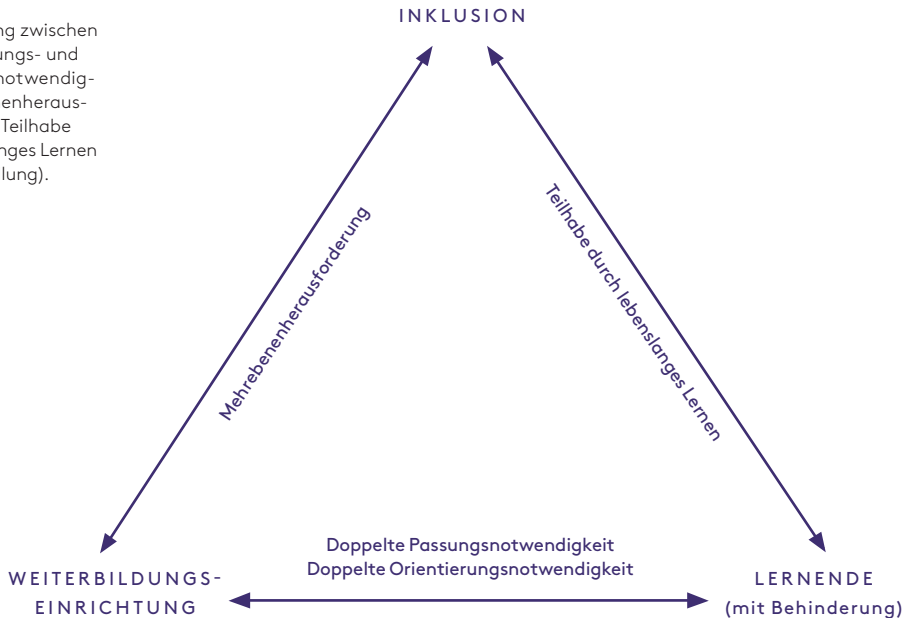
3. Grundlagen einer inklusiven allgemeinen Erwachsenenbildung

Sowohl während der Auswertung der Befragungen und Online-Erhebungen als auch während der Durchführung der Fortbildungsreihe wurde erneut die Komplexität einer inklusiven Öffnung erwachsenenpädagogischer Einrichtungen und Angebote deutlich. Die folgende Grafik versammelt drei wesentliche Bezugspunkte und ihre jeweiligen Herausforderungen im Zusammenspiel (vgl. Abb. 2). Das Dreieck konstituiert sich aus den Eckpunkten Inklusion, Erwachsenenbildung und Lernende mit Behinderung. Die drei Eckpunkte erzeugen drei Dimensionen einer inklusiven Erwachsenenbildung, die sich gegenseitig beeinflussen und in stetiger Wechselwirkung stehen. Die erste Dimension entsteht zwischen den Polen Lernen mit Behinderung und Inklusion und hat die Teilhabe durch lebenslanges Lernen zum Inhalt. Die zweite Dimension entsteht zwischen den Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Inklusion und beinhaltet eine komplexe Mehrebenenherausforderung. Inklusion ist demnach nicht über eine einzige Ebene organisatorischen Handelns herzustellen, sondern umfasst alle Prozesse und insbesondere auch die Professionalitätsentwicklung der Mitarbeitenden. Die dritte Dimension ergibt sich aus der Passung von Angebotsgestaltung durch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Lerninteressen der Lernenden (mit Behinderung) (vgl. Abb. 2).

Um Inklusion zu erreichen und damit Teilhabe über den Aspekt des lebenslangen Lernens auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung herzustellen, stehen für die Lernenden mit Behinderung zwei Lernvarianten im Vordergrund, die sich nicht ausschließen müssen und sich zum Teil ergänzen: zum einen eher rehabilitativ angelegtes Lernen, das sich mit der Wiederherstellung oder Aufrechterhaltung von Fähigkeiten und Möglichkeiten in der Gestaltung des Alltags befasst, und zum anderen allgemeine Weiterbildung, die unabhängig von der Behinderung bestehende Interessen und Bedarfe bedient, welche teilweise jedoch durch die Behinderung eine Fokussierung oder Verlagerung erfahren können. Beispiele hierfür sind der Sprachkurs als Vorbereitung auf eine Reise und der Besuch eines Kochkurses aus Freude am Kochen oder um spezifische Ernährungsanforderungen umsetzen zu können. Während die rehabilitativen Lernformen vorrangig an spezialisierte Einrichtungen gebunden sind (aber nicht sein müssen, z. B. Bewegungs- und Sportkurse), ist eine inklusive Ausrichtung des allgemeinen Angebots essenziell, um die allgemeinen Weiterbildungsanforderungen der

Abbildung 2:

Zusammenhang zwischen doppelter Passungs- und Orientierungsnotwendigkeit, Mehrebenenherausforderung und Teilhabe durch lebenslanges Lernen (eigene Darstellung).



Lernenden erfüllen zu können. Es ergibt sich hier eine doppelte Orientierungsnotwendigkeit der Teilnehmenden sowohl hinsichtlich der inhaltlichen und lernbezogenen Anforderungen als auch der teilhabebezogenen Anforderungen. Die Teilnehmenden müssen einerseits ihre allgemeinen Lern- und Weiterbildungsinteressen formulieren und parallel dazu für sich und ggf. auch für die Weiterbildungseinrichtungen Anforderungen spezifizieren, unter denen eine Teilnahme möglich ist. Je weniger ausgeprägt die inklusive Ausrichtung der Einrichtung ist, desto höher ist der vorab notwendige Orientierungsanteil hinsichtlich der Teilhabemöglichkeiten. Themen können hier z.B. die Lesbarkeit von Informationen und Lehrunterlagen, die räumliche Barrierefreiheit von Gebäuden und Lehrräumen oder spezifische didaktische Arrangements sein.

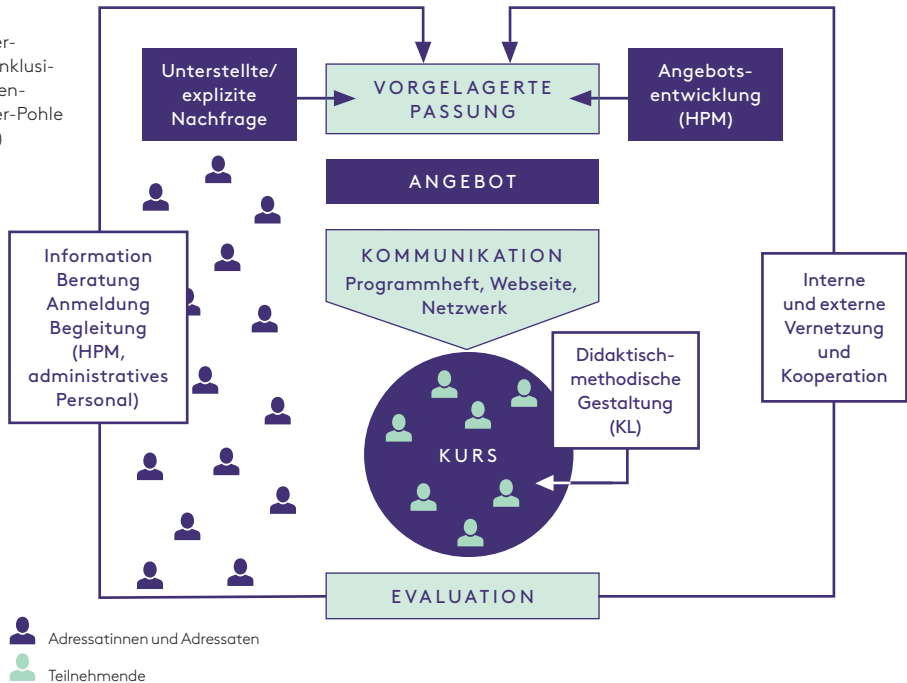
Gleichzeitig ergibt sich daraus eine doppelte Passungsnotwendigkeit von Bildungsangeboten und Bildungsinteresse für die Einrichtungen und die Lernenden. Die Weiterbildungseinrichtungen sind gefordert, möglichst inklusive Weiterbildungs- und Lernangebote zu gestalten, die für möglichst viele Teilnehmende passend sind und weitere Lerninteressen anregen (Tietgens, 1982, S. 129; Lauber-Pohle, 2019, S.6). Kriterien für eine solche Passung aus Nachfrage durch die Teilnehmenden und inklusiven Lernangeboten könnte z. B. das 4-A-Schema

bieten, das nach der Verfügbarkeit (Availability), der Zugänglichkeit (Accessability), der Akzeptierbarkeit (Acceptability) und der Anpassungsfähigkeit (Adaptability) von inklusiven Lernangeboten fragt (Tomaševski, 2006; Sauter, 2013; Lauber-Pohle, 2019). Unter Verfügbarkeit wird vor allem das Vorhandensein von ausreichend zahlreichen, regional erreichbaren und geeigneten Angeboten verstanden, also allgemeinen Weiterbildungsangeboten, die so inklusiv gestaltet sind, dass sie von Lernenden mit Behinderung genutzt werden können. Diese müssen zudem zugänglich oder besser barrierefrei sein, sowohl in räumlicher als auch in informatorischer und didaktischer Hinsicht. Die Angebote befinden sich weiterhin auf einem akzeptablen und angemessenen Bildungsniveau und entsprechen den Anforderungen und Interessen der Teilnehmenden. Nicht zuletzt sind sie so gestaltet, dass ein hohes Mass an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an die Bedarfe der Teilnehmenden gewährleistet ist und dennoch eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse sichergestellt ist. Dies umfasst sowohl die didaktische Gestaltung als auch die Umsetzung von Nachteilsausgleichen.

Wenn all diese Faktoren berücksichtigt werden, führt dies zu einer komplexen Mehrebenenherausforderung (s. Abb. 3) für die Einrichtungen auf dem Weg zu einer zunehmend inklusiv gestalteten Erwachsenenbildungslandschaft (Lauber-Pohle & Seitter, 2020; Schrader, 2011). Grundsätzlich ist Inklusion, verstanden als Orientierung an den Bedarfen der Teilnehmenden, keine neue Idee. Teilnehmendenorientierung gehört zu den Grundprinzipien der Erwachsenenbildung. Ebenso dazu gehört die Gestaltung von Angeboten, die Weiterbildungsinteressen wecken und bedienen können über die reine Nachfrage der Interessenten hinaus und entlang der Bildungsziele der Bildungseinrichtungen sowie der Gesellschaft (Tietgens, 1982). Dies ist auch für die Inklusion aller Weiterbildungsinteressierten entscheidend. Auf die Anfragen und Anliegen einzelner Teilnehmender zu reagieren und Inklusion reaktiv herzustellen – einzelfallbezogen, befristet und punktuell –, kann ein erster und wesentlicher Schritt sein, um eine individuelle Teilhabe zu gewährleisten, führt aber nicht zu einer allgemeinen inklusiven Öffnung. Vielmehr erweist sich dieser Prozess als Mehrebenenherausforderung für die gesamte Einrichtung, durch alle Phasen der Angebotsgestaltung hindurch (vgl. Abb. 3).

Zu Beginn dieses Prozesses steht die vorgelagerte Passung von unterstellter oder expliziter Nachfrage sowie der Entwicklung und dem Angebot einer Weiterbildungsmöglichkeit. Für diese Angebotsentwicklung werden sowohl angenommene und explizite Nachfragen berücksichtigt als auch Aspekte der allgemeinen Angebotsentwicklung, die sich aus der Zielsetzung der Bildungseinrichtung, ihrem Programmspektrum und den Ergebnissen der Evaluation und des Qualitätsmanagements speisen (s. Abb. 3). Ziel ist es, ein ansprechendes Angebot zu entwickeln, das sowohl den Erwartungen der Teilnehmenden als auch den Zielsetzungen der Einrichtung entspricht und diese in eine Passung zueinander bringt.

Abbildung 3:
Mehrebenenherausforderung inklusiver Erwachsenenbildung (Lauber-Pohle & Seitter, 2020)



Diese Angebote werden über Programmhefte, Webseiten, kommunikative Netzwerke der Einrichtung verbreitet und den Adressaten und Adressatinnen zugänglich gemacht. Hier stellen sich bereits wesentliche Fragen der Zugänglichkeit und der Verfügbarkeit der Informationen über verschiedene, barrierefreie Kommunikationswege. Gelingt diese Kommunikation, werden aus den Adressatinnen und Adressaten Teilnehmende, die zuvor ggf. eine Beratung in Anspruch genommen und den – ebenfalls barrierefrei zu gestaltenden – Anmeldeprozess durchlaufen haben.

Schliesslich gilt es den Kurs selbst, meist durch freiberufliche oder nebenamtliche Lehrende³, umzusetzen und die didaktisch-methodische Gestaltung ebenfalls zugänglich zu machen und für alle Teilnehmenden in geeigneter Weise umzusetzen. Dieser Prozess wird zusätzlich durch verschiedene (halb-)standardisierte Prozesse begleitet. Dazu zählen Prozesse wie die interne Informations-, Anmelde- und Teilnehmendenverwaltung, interne und externe Vernetzungs- und Kooperationsmechanismen sowie das Qualitätsmanagement einschliesslich der Evaluation der Veranstaltungen. Kritische Punkte in der Planung und Umsetzung von Weiterbildungsangeboten durch die Einrichtung z.B. auch im Kontext

3 Die Finanzierung erfolgte durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Richtlinie «Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung» unter dem Förderkennzeichen 01NV1714.

von Inklusion werden erfasst, reflektiert und in die weitere Planung einbezogen.

Die Passungsnotwendigkeit bezieht sich auch auf die Gestaltung einer zugänglichen und adaptiven Lernumgebung hinsichtlich informativ-räumlicher, räumlicher und didaktischer Barrierefreiheit. Dies ist ein kontinuierlicher Ablauf, der sowohl in der Interaktion mit den Adressatinnen und Adressaten und Teilnehmenden als auch innerhalb der Organisation und ihrer hauptberuflichen und nebenberuflichen Mitarbeitenden in Planung, Unterricht, Beratung und Administration stattfindet.

Entsprechend ist ein zentrales Ergebnis des Projektes, dass für die inklusive Öffnung und inklusive Gestaltung von allgemeiner Erwachsenenbildung eine organisationsgebundene Professionsentwicklung in Bezug auf inklusives professionelles Handeln notwendig ist.

4. Qualifikation und Inklusion

4.1 Fortbildungsvarianten

Die vier Volkshochschulen, die im Projekt iQ_EB im Rahmen der vier Fallanalysen genauer nach ihrem Inklusionsverständnis, nach ihren Erfahrungen mit Inklusion und nach den Qualifikationsbedarfen ihrer verschiedenen Mitarbeitendengruppen befragt wurden, beschreiben unterschiedlichste Ansätze für eine solche organisationsgebundene Professionsentwicklung (s. a. Lauber-Pohle & Postigo Perez, 2021).

In ihren Grundformen lassen sich vier Varianten unterscheiden (vgl. Abb. 4): Zum einen beschreiben die Leitungen, dass Kursleitungen und hauptamtliche Mitarbeitende einen akuten Fortbildungsbedarf aus einer spezifischen pädagogischen Situation heraus entwickeln, z.B. die Erstellung barrierefreier Dokumente und Anmeldeprozesse bei blinden oder sehbehinderten Teilnehmenden oder die Umgestaltung von Übungen in barrierefreie Formen für hör- oder sehbeeinträchtigte Teilnehmende. Daneben finden sich auch Beschreibungen von einzelnen Mitarbeitenden und Kursleitenden, die sich aus privater oder beruflicher Motivation heraus mit dem Thema Inklusion und inklusive Erwachsenenbildung beschäftigen wollen und eine umfangreichere oder mehrere, aufeinanderfolgende Fortbildungen absolvieren möchten. Daraus kann sich die Fortbildungsförderung von Einzelpersonen entwickeln, die dann auch innerhalb der Einrichtung als Ansprechpartner und Multiplikatorinnen fungieren oder Stabsstellenfunktionen in Bezug auf Inklusion übernehmen (können). Eine weitere Steigerung stellt sodann die Entwicklung eigener Fortbildungsangebote für den internen und teilweise auch externen Gebrauch dar, wobei Wissen und Handlungsmöglichkeiten im Kontext von Inklusion weitergegeben und ausgebaut werden. Dies geschieht sowohl organisationsspezifisch als auch organisationsübergreifend.

Die vierte Form stellt in gewisser Weise eine weitere Steigerung dar; sie umfasst kooperative Qualifizierungsangebote sowohl für das planende als auch für das lehrende Personal. Im Unterschied zu den eigenen

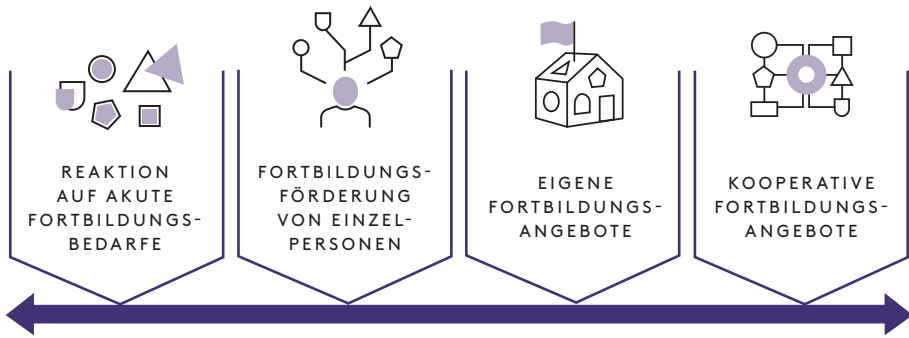


Abbildung 4:

iQ_EB Fortbildungsvarianten im Kontext von inklusiver Erwachsenenbildung (eigene Darstellung)

Fortbildungsangeboten werden diese jedoch zusammen mit externen Kooperations- oder Netzwerkpartnern entwickelt und/oder angeboten, sodass spezifische Expertise von aussen eingebracht und an die Bedarfe der erwachsenenpädagogischen Organisation angepasst werden. Auch wenn die vier Grundformen in der Deskription als Steigerung lesbar sind, ist sie in der Praxis nicht immer vorzufinden. Zuweilen werden Stufen ausgelassen, vorgelagerte Formen zu einem späteren Zeitpunkt erneut aufgegriffen oder mehrere Formen gleichzeitig angewandt, so dass eher von einem Kontinuum als von einer Steigerung zu sprechen ist.

- 4 Das Vorhaben war an der Kooperationsstelle zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung, sowie der Deutschen Blindenstudienanstalt (blista) Marburg angesiedelt. Die Fokussierung auf Blindheit und Sehbeeinträchtigung – bezogen auf das Institutionalfeld der allgemeinen Erwachsenenbildung – entsprach somit dem Tätigkeitsschwerpunkt der Kooperationsstelle. Eine Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik findet sich u.a. bei Lang & Heyl, 2020.

4.2 Qualifikationsanforderungen

Welche Qualifikationen sind nun zentral für die inklusive Öffnung und Gestaltung der Einrichtungen der Erwachsenenbildung? Wesentliche Voraussetzung und zugleich Teil erwachsenenpädagogischer Professionalität sind erwachsenenpädagogisches Wissen und Handlungskompetenzen in Bezug auf die Heterogenität der Teilnehmendenschaft und ihrer spezifischen Lerninteressen und -anforderungen. Im Fokus stehen hier vor allem Adressaten- und Zielgruppenorientierung, Teilnehmendenorientierung sowie Biografieorientierung (Schrader, 2018; Fleige, Gieseke, Hippel, Käßlinger & Robak, 2018).

Darauf aufbauend und ergänzend ist grundlegendes Wissen zu Inklusion erforderlich. Dazu zählen zum einen die normativen Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2008)⁴, insbesondere zu Bildung, Weiterbildung und beruflicher Qualifizierung, aber auch zu gesellschaftlicher Teilhabe und Selbstbestimmung, für welche lebenslanges Lernen eine wesentliche Voraussetzung ist. Zum anderen zählen hierzu die Überlegungen von Tomaševski (2006) zum 4-A-Schema und dessen Reflexion in der Erwachsenenbildung (u.a. Hirschberg & Lindmeier, 2013; Lauber-Pohle, 2019). Besondere Bedeutung kommt dabei

dem relationalen Verständnis von Behinderung zu, wie es der UN-Behindertenrechtskonvention oder auch der Teilhabegesetzgebung zugrunde liegt (Hirschberg & Köbsell, 2016). Statt Behinderung als individuelles Merkmal einer Person aufzufassen, wird Behinderung als ein Ergebnis aus dem Zusammenspiel von körperlichen, psychischen, sozialen und umweltbezogenen Faktoren, z.B. fehlende Barrierefreiheit und Verfügbarkeit von passenden Angeboten, verstanden. Dies ist für die Erwachsenenbildung auch deshalb relevant, weil nahezu alle Menschen zu einem Zeitpunkt oder in einem Lebensbereich eine Behinderung erleben. Wie anhand der Überlegungen zur Mehrebenenherausforderung gezeigt wurde, ist Inklusion zudem ein Thema, das alle Organisationseinheiten und Prozessschritte einer Bildungseinrichtung berührt. Für eine inklusive Öffnung und Gestaltung allgemeiner Erwachsenenbildung ist es notwendig, Inklusion als durchgehendes Querschnittsthema in der Organisation zu verankern, und zwar sowohl in der Organisationsentwicklung als auch in der Qualifizierung der Mitarbeitenden. Diese Verschränkung gilt es ebenfalls offenzulegen und in den inklusiven Öffnungsprozess mit einzubeziehen.

Zu dieser inklusiven Organisations- und Professionalitätsentwicklung gehören stets auch die Vernetzung und der Austausch mit benachbarten Organisationen, spezialisierten Einrichtungen sowie Fachexpertinnen und -experten aus der Selbsthilfe und der Rehabilitationspädagogik. Zentrale Themen sind barrierefreie Kommunikation und Interaktion, sodass auch die zugehörigen Verwaltungseinheiten miteinbezogen sein sollten. Ziel ist eine systematische Vernetzung und Kooperationsentwicklung zur Förderung der inklusiven Ausrichtung der Einrichtungen der Erwachsenenbildung als Teil des gesellschaftlichen Inklusionsprozesses.

Nicht zuletzt bedarf es didaktisch-konzeptuellen Wissens für die inklusive meso- und makrodidaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen. Grundlage hierfür können z.B. die Überlegungen des Universal Design for Learning (s.a. Burgstahler & Cory, 2015; Eder-Gregor, Speta & Bäck, 2019) sein, die eine allgemeine Barrierefreiheit anstreben. Dennoch bedarf es auch ergänzenden rehabilitationspädagogischen bzw. sonderpädagogischen Fachwissens zu spezifischen Förderbereichen. Zentral bleibt dabei, eine generelle situationsoffene, teilnehmendenorientierte Haltung zu etablieren, die auf Grundlage einer allgemeinen inklusiven Ausrichtung eine Sensibilität für die je spezifischen Bedarfe und Anpassungsanforderungen der einzelnen Teilnehmenden entwickelt und in den Passungs- und Aushandlungsprozess mit den Teilnehmenden einbringt.

5. Fazit

Inklusion an sich ist kein neues Handlungsfeld. Teilnehmendenorientierung und Passungs herausforderungen stellen eine Grundkonstellation in der Erwachsenenbildung dar. Dennoch gibt es viele exkludierende

Faktoren, die es für Erwachsene mit Behinderung erschweren, an allgemeiner öffentlicher Erwachsenenbildung teilzunehmen.

Wesentlich ist die Herstellung einer Barrierefreiheit auf baulicher, informationeller und didaktischer Ebene. Dies ist nicht umzusetzen, ohne Inklusion als grundlegendes und kontinuierlich zu erarbeitendes Element der Organisations- und Professionalitätsentwicklung in der allgemeinen Erwachsenenbildung zu denken. Für eine tragende Entwicklung, die allen Ebenen der Organisation und des komplexen Passungsprozesses aus Teilnehmendeninteressen (allgemein inhaltsbezogen und spezifisch behinderungsbezogen) und Angebotsentwicklung (Adressatenkonstruktion und Angebotsgestaltung) Rechnung trägt (s. Abb. 3 und 4), erweist sich eine Verschränkung dieser Entwicklungen in einer organisationsgebundenen Professionsentwicklung als sinnvoll.

Wesentliche Schritte sind hierbei die Verankerung in der Organisation durch gezielte inklusive Organisationsentwicklung – z.B. als Teil des Qualitätsmanagements oder als eigenständiger Inklusionsprozess – sowie die Qualifikation aller Mitarbeitendengruppen, insbesondere auch des leitenden und planenden Personals, um strukturelle Inklusionshindernisse erkennen und beseitigen bzw. in der Planung erst gar nicht entstehen zu lassen. Wie gezeigt, gehen damit unterschiedliche Qualifizierungsbedarfe und -formen der Mitarbeitenden einher, die sich in ihrer Entwicklung verstärken und ergänzen. Nach Bedarf wird externe Expertise von innen heraus aufgebaut oder von aussen hinzugezogen. Die so aufgebaute Fachlichkeit wird gegebenenfalls in eigenen oder gemeinsamen Fortbildungsreihen systematisiert. Dies führt zum dritten Aspekt: der Vernetzung und dem Austausch mit interessierten Teilnehmenden, benachbarten Organisationen, zuständigen Verwaltungseinheiten und Expertinnen und Experten, um einen kontinuierlichen Austausch und Reflexion herzustellen und inklusionsförderliche Kooperationen zu entwickeln.

SABINE LAUBER-POHLE ist wissenschaftliche Mitarbeiterin auf der Kooperationsstelle zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg und der Deutschen Blindenstudienanstalt e. V. (blista). Kontakt: lauber@staff.uni-marburg.de

Literatur

- Ackermann, K.-E. (2017):** «Pädagogische Professionalität» im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung. Eine Problemskizze in vier Thesen. In: C. Lindmeier & H. Weiss (Hrsg.). Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Weinheim: Beltz, S. 143–152.
- Aegerter, F., Borsdorf, K., Lindner, E. & Rohr, P. (2018):** Inklusive Weiterbildungsangebote an sächsischen Volkshochschulen. Evaluation und Handlungsempfehlungen. Sächsischer Volkshochschulverband e. V., Chemnitz. https://www.vhs-sachsen.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Broschuere_Inklusion_web.pdf [17.09.2021]
- Burgstahler, S. & Cory, R. (2015):** Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Burtscher, R., Ditschek, E. J., Ackermann, K.-E., Kil, M., & Kronauer, M. (Hrsg.) (2013):** Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Denker, T., & Mootz, E. (2019):** Herausforderung «Inklusive Volkshochschule». Versuch einer Identifizierung und Reduzierung von Teilnahmebarrieren für Menschen mit Behinderung an der Volkshochschule Landkreis Gießen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 69(1), S. 54–63.
- Eder-Gregor, B., Speta, E., Bäck, K. (2019):** Barrierefreie Erwachsenenbildung. Graz: CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168718
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßlinger, B., & Robak, S. (2018):** Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hemm, M. (2018):** So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden. Bamberg: Verlag der Bundesvereinigung Lebenshilfe.
- Hirschberg, M., & Lindmeier, C. (2013):** Der Begriff «Inklusion» – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil, & M. Kronauer (Hrsg.). Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 39–52.
- Hirschberg, M., Köbsell, S. (2016):** Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (Hrsg.). Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 555–568.
- Lang, M. & Heyl, V. (2021):** Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lauber-Pohle, S. (2019):** Dimensionen einer inklusiven, allgemeinen Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 69(1), S. 7–17.
- Lauber-Pohle, S. & Postigo Perez, S. (2021):** Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung als Aufgabe von Organisations- und Professionalitätsentwicklung – Qualitätsvarianten an Volkshochschulen. In: Sonderpädagogische Förderung heute (angenommen 03/21).
- Lauber-Pohle, S. & Seitter, W. (2020):** Erwachsenenpädagogische Fachlichkeit für eine inklusive allgemeine Erwachsenenbildung. Eine kooperative Mehrebenenherausforderung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion. Onlinezeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, 2(1): Pädagogische Fachlichkeit. o. S. <https://doi.org/10.21248/qfi.29>. [27.09.2021]
- Lux, T. (2020):** Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 2018 in Zahlen. Zahlen in Kürze. Abgerufen unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2020-volkshochschule-statistik02.pdf> [27.09.2021]
- Sauter, S. (2013):** Bildung für alle – Schule für alle? – Ausblicke auf ein schulpädagogisches Spannungsfeld im Kontext von Steuerungslogik und der aktuellen Debatte um Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, (3). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/27> [27.09.2021]
- Schrader, J. (2011):** Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1108w>.
- Schrader, J. (2018):** Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Seitter, W., Franz, J. (2019):** Inklusive Erwachsenenbildung. Editorial. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 69(1), S. 3–6.
- Siegmund, R. (2021):** Optimierung inklusionsorientierter Passungsfähigkeit durch Qualifizierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 71(1), S. 33–44.
- Tietgens, H. (1982):** Angebotsplanung. In E. Nuissl (Hrsg.). Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 122–144.

Tomaševski, K. (2006): Human rights obligations in education: the 4-A scheme. Wolf Legal Publishers, Nijmegen, The Netherlands.

UN (2008): UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen

vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008.

Implikationen der Digitalisierung für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung

FALK SCHEIDIG

Die Digitalisierung wirkt sich (auch) auf die Erwachsenenbildung in vielfältiger Weise aus. Dies betrifft nicht zuletzt die in diesem Feld Tätigen und ihr professionelles Handeln. Sowohl das facettenreiche Spektrum der Lehrtätigkeit als auch Leitungs-, Planungs- und administratives Handeln unterliegen Veränderungsprozessen, die mit digitalen Möglichkeiten in Verbindung stehen. Im Beitrag wird beleuchtet, welche neuen Aufgaben sich für das Personal in der Erwachsenenbildung infolge der Digitalisierung ergeben, inwiefern damit Kompetenzverschiebungen einhergehen und welche Bedeutung die Corona-Pandemie in diesem Zusammenhang erlangt.

SVEB (Hrsg.): Education
 Permanente EP 2021-2,
 Schweizerische Fachzeit-
 schrift für Weiterbildung,
 www.ep-web.ch



Digitalisierung und Erwachsenenbildung

Die Digitalisierung ist ebenso lebensbereichumspannend und vielschichtig wie das Lernen Erwachsener. Dass die Digitalisierung die Erwachsenenbildung beeinflusst, galt schon vor der Corona-Pandemie als weitgehend unstrittig (Scharnberg et al., 2017; Schmid, Goertz & Behrens, 2017) – auch unter Erwachsenenbildungsanbietern (Sgier, Haberzeth & Schüepp, 2018). Die Veränderungen betreffen sowohl das professionelle Handeln der in diesem Feld Tätigen als auch die Adressatinnen und Adressaten, die Lehrinhalte und -ziele sowie Kontexte und makrodidaktische Rahmenbedingungen des Lernens. Aufgrund der Pluralität ihrer Organisationsformen, Geschäftsmodelle, Themenschwerpunkte und Zielgruppen sind Erwachsenenbildungsanbieter hiervon in unterschiedlicher Weise berührt, wobei aus digitalen Veränderungen auch neue Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung erwachsen können und sie selbst einen Beitrag zur Gestaltung und Begleitung digitaler Transformationsprozesse in Gesellschaft und Arbeitswelt sowie zu digitaler Teilhabe leistet. Das Personal in der Erwachsenenbildung stellt hierbei jeweils eine zentrale Ressource dar und ist multipel von der Digitalisierung tangiert.

Neue Aufgaben

Im Hinblick auf die mikrodidaktische Kernaktivität der Erwachsenenbildung, die Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements für Erwachsene, erweitern sich mit der Digitalisierung die Möglichkeiten für Lernumgebungen, z.B. für reine oder mit Präsenzphasen kombinierte Online-Angebote (Blended Learning), die eine raum-zeitliche Flexibilisierung und inhaltliche Individualisierung des Lernens verheissen. Hieraus resultieren für Lehrende in der Erwachsenenbildung neue Aufgaben (Christ et al., 2020), z.B.:

- Einsatz digitaler Medien (z.B. Sprachlern-App) anlassspezifisch reflektieren und zieladäquat einbetten
- Gestaltung und Betreuung von Online-Lernumgebungen (z.B. Learning Management System)
- Erstellen, Auswählen, Kuratieren von digitalen Lernressourcen (z.B. Aufgaben, Videos)
- Online-Kommunikation mit Teilnehmenden (z.B. Videokonferenz)
- Begleitung und Förderung des selbstorganisierten Lernens der Teilnehmenden
- Teilhabe an digitalen Lehr-/Lernarrangements von sowie lernförderlichen Austausch unter Teilnehmenden ermöglichen, unterstützen, moderieren (z.B. Online-Diskussionen)
- Troubleshooting bei technischen Herausforderungen (z.B. First-Level-Support für Teilnehmende)

Die mit digitalen Lehr-/Lernarrangements erweiterten Aufgaben korrespondieren mit der im Erwachsenenbildungsdiskurs seit längerem ange-

zeigten Tätigkeitsverschiebung von der Wissensvermittlung hin zur Lernbegleitung (Rohs, 2019). Dabei ist anforderungsbezogen zu differenzieren zwischen (1) einer Medienkompetenz (kompetenter und kritisch-reflexiver Umgang mit digitalen Medien), (2) einer allgemeinen und inhalts-spezifischen mediendidaktischen Kompetenz (didaktisch adäquate Nutzung von digitalen Medien zur Erschliessung von Lerninhalten), (3) einer Medienbildungskompetenz (Teilnehmende befähigen, digitale Medien zu nutzen, hier: für das Lernen), (4) einer fachbezogenen Medienkompetenz (Kenntnis der medialen Repräsentationsformen und Digitalisierungsdimensionen des Lerninhalts) (ähnlich: Schmidt-Hertha et al., 2017).

Die häufig vorgenommene Fokussierung auf das Lehren und Lernen mit digitalen Medien und damit einhergehende mikrodidaktische Aufgabenveränderungen bei Lehrenden lässt leicht aus dem Blick geraten, dass auch und insbesondere das Leitungs-, Planungs- und administrative Handeln einer technologischen Durchdringung unterliegt (Christ et al., 2020; Sgier, Haberzeth & Schüepp, 2018), die einen Aufgabenzuwachs bedeutet:

- Kenntnis mediendidaktischer Entwicklungen und Teilnehmendenbedürfnisse für die Beurteilung der Potenziale digitaler Lernkonzepte und Tools, die Gestaltung zeitgemässer Bildungsangebote, die Rekrutierung, Sensibilisierung und Weiterbildung von Lehrenden
- Identifizieren digitaler Veränderungsprozesse in Gesellschaft und Arbeitswelt sowie digitaler Trendthemen (z.B. Künstliche Intelligenz), um Bildungsangebote zu aktuellen und innovativen Themen zu entwickeln oder einzukaufen
- Anschaffung, Wartung und Erneuerung digitaler Infrastruktur (Hardware, Software, Internetverbindung)
- Online-Beratung von (potenziellen) Teilnehmenden
- Online-Marketing (Social Media, Suchmaschinenoptimierung, Geotargeting)
- Nutzung von Managementsystemen (Kursverwaltung, Buchhaltung, Intranet)
- Online-Kommunikation, Online-Kollaboration und Dateimanagement in der Einrichtung
- Entwicklung von neuen Zeit-, Honorar- und Preismodellen für Online-Angebote
- Kooperation mit anderen Einrichtungen und weiteren externen Partnern zur Nutzung von Synergien und Entwicklung neuer (Online-)Angebote

Diese keineswegs abschliessende Auflistung liesse sich noch erweitern, Stichworte sind etwa digitale Barrierefreiheit, Online-Kursbuchung, Datenschutz und -nutzung, Online-Evaluation, Online-Prüfungen und Self-Assessments, Digitalisierungsstrategie usw. Die digitalisierungsassoziierten Veränderungen mesodidaktischen Handelns sind unterschiedlich weit fortgeschritten und variieren auch abhängig von Einrichtungsprofil und -grösse. Mit ihnen verändern sich auch die Kompetenzanforderungen für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung.

Gewandelte Kompetenzanforderungen

In Kompetenzmodellen für Erwachsenenbildungspersonal – die u.a. für die Rekrutierung, Qualifizierung und Kompetenzbilanzierung des Personals Orientierung stiften können – fanden Aufgaben mit Digitalisierungsbezug bislang nur eingeschränkt Berücksichtigung (Rohs, Bolten & Kohl, 2017). Die enthaltenen digitalisierungsbezogenen Kompetenzbeschreibungen fokussieren dabei vor allem mediendidaktische Kompetenzfacetten, also den Einsatz digitaler Medien in Lehr-/Lernarrangements. Demgegenüber wird Leitungs- und Planungshandeln in Kompetenzmodellen kaum mit digitalen Technologien in einen Zusammenhang gestellt (ebd.).

Inzwischen wurde ein Modell medienpädagogischer Handlungskompetenz für erwachsenenpädagogische Tätigkeiten vorgelegt (vgl. Schmidt-Hertha et al., 2017), das ebenfalls Lehrende in den Vordergrund rückt, aber das Erfordernis eines umfassenden, reflexiven Kompetenzverständnisses herausstellt: Es geht neben der Kenntnis der Funktionsweise und Anwendung digitaler Technologien auch um die damit verknüpfte soziokulturelle Wirkung, etwa mit Blick auf Nutzungsverhalten, -bedürfnisse und -barrieren von Zielgruppen (z.B. eine exkludierende Wirkung) sowie die technologieinduzierte Veränderung der Rolle des Erwachsenenbildungspersonals (z.B. das Ermöglichen von Gruppenerfahrung und das soziale Präsent-Sein auch bei physischer Distanz sowie die Unterstützung der Teilnehmenden beim Lernen mit digitalen Ressourcen). Hinsichtlich digitaler Kompetenzanforderungen sind des Weiteren auch nichtkognitive Kompetenzdimensionen wie motivationale Orientierungen, Überzeugungen und Werthaltungen des Personals relevant, wie etwa Stanik & Rott (2021) am Beispiel der Kompetenz zur Online-Beratung in der Erwachsenenbildung aufzeigen. Gemeint ist damit u. a. die grundlegende Bereitschaft, sich mit neuen digitalen Optionen eigenaktiv und kritisch auseinanderzusetzen, sowie auf übergeordneter Ebene die Reflexion persönlicher Einstellungen und Orientierungen zum Lehren und Lernen vor dem Hintergrund steter Veränderungsprozesse der Erwachsenenbildung (siehe auch Bolten-Bühler, 2021).

Die oben genannten neuen Aufgaben für Lehrende und Leitungs-, Planungs- und administratives Personal lassen sich weitgehend tradierten Aufgabenbereichen der Erwachsenenbildung wie Programmplanung, Veranstaltungsplanung und -durchführung, Evaluation, Beratung, Marketing, Bildungsmanagement zuordnen und insofern in bestehenden Kompetenzmodellen verorten. Es treten mithin tendenziell keine grundlegend neuen erforderlichen Kompetenzen hinzu: Die Gestaltung eines Online-Kurses oder die Durchführung einer Online-Beratung knüpfen beispielsweise an vieles an, das auch in den Pendanten in Präsenzform vorausgesetzt wird – z.B. Fachexpertise, Orientierung an Wissen und Bedürfnissen der (potenziellen) Teilnehmenden –, verlangen nun aber etwa zusätzlich die Kenntnis der spezifischen Bedingungen, Möglichkeiten und Implikationen der Online-Umsetzung (z. B.

ziieldienliche Wahl und Verwendung von Tools, Reflexion der Wirkung des Online-Formats auf Adressaten). Diese Veränderungen innerhalb von Kompetenzbereichen wie Veranstaltungsplanung und Beratung sind mitunter subtil, feingranular und eng mit «analogen» Kompetenzfacetten verwoben. Dies erschwert die Sichtbarkeit und Operationalisierung digitaler Kompetenzanforderungen, wodurch wiederum die gezielte Aneignung beeinträchtigt wird, wenn «das Digitale» abstrakt bleibt und in Kompetenzformulierungen stets «mitgemeint» ist. Demgegenüber das Spektrum digitaler Kompetenzanforderungen monolithisch als eigenständige (Digital-)Kompetenz neben bestehende Kompetenzanforderungen zu positionieren, würde weder der skizzierten heterogenen Binnenstruktur digitaler Kompetenz gerecht werden noch ihrer Verwobenheit mit bestehenden Kompetenzanforderungen. Da digitalisierungsassoziierte Möglichkeiten und Anforderungen sich (potenziell) auf alle Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung beziehen, liegen die digitalen Kompetenzverschiebungen quer zu bestehenden Kompetenzanforderungen und werden sukzessive integraler Bestandteil derselben (z.B. Online-Marketing als Element des Marketings). Hier besteht gegenwärtig Bedarf an einem erwachsenenpädagogischen Kompetenzmodell, das sowohl die Breite des Tätigkeitsfeldes der Erwachsenenbildung als auch die Breite der mit der Digitalisierung hinzutretenden Facetten in diesem Feld adäquat abbildet und beides miteinander verschränkt.

Die mit der Digitalisierung einhergehenden Kompetenzverschiebungen haben selten substituierenden Charakter, es werden also kaum bestehende Kompetenzanforderungen abgelöst, sie werden vielmehr erweitert oder in spezifischen Aspekten neu akzentuiert. Beispielsweise bleibt auch bei Online-Veranstaltungen eine kompetente didaktische Inhaltswahl, -strukturierung und -aufbereitung durch Lehrende unerlässlich, zugleich wird die auch bei Präsenzangeboten geforderte Rolle als Lernbegleiter bei Online-Angeboten stärker betont und um neue Aspekte angereichert, etwa: mit teilnehmendenseitiger Distanz zu digitalen Lernformen und -medien umgehen, Lernende online vernetzen, trotz Distanz und ggf. Asynchronität verfügbar sein usw. Mit dem Diffundieren neuer Kompetenzanforderungen in das Kompetenzensemble des Erwachsenenbildungspersonals nimmt folglich die Komplexität der Tätigkeitsprofile tendenziell zu (Rohs, 2019). Ob sich sogar neue erwachsenenpädagogische Aufgabenbereiche mit profilierter Aneignung digitaler Handlungsfacetten herauskristallisieren werden, ist derzeit – nicht zuletzt aufgrund der Verzahnung tradierter und neuer Kompetenzanforderungen – nicht absehbar. Der Einzug digitaler Technologien bedeutet jedoch nicht nur eine individuelle und institutionelle Aufgabenerweiterung, sondern mitunter auch eine Aufgabenerleichterung. Das Verständnis der Digitalisierung als Herausforderung, die es zu «bewältigen» gilt, lässt – bei all seiner Plausibilität angesichts dynamischer und unübersichtlicher Entwicklungen, hoher Initialaufwände und mangelnder Ressourcen – oft übersehen, dass digitale Technologien neue Handlungsoptionen für Erwachsenenbildung

eröffnen. So kann etwa mit der raum-zeitlichen Flexibilisierung, die Online-Kommunikationskanäle erlauben, nicht nur leichter die institutionelle Reichweite von Programmen und Marketing, Veranstaltungen und Beratungsangeboten erhöht werden, sondern auch Arbeitszeiten und -orte des Personals und Modi der Zusammenarbeit können pluralere Formen annehmen, geografische Distanzen verlieren bei der Akquise und Weiterbildung von Kursleitenden an Bedeutung, digitale Tools erweitern das didaktische Spektrum von Lernmedien, Aufgaben und kollaborativen Seminarformen usw.

Corona-Pandemie als Digitalisierungsschub?

Diese neuen digitalen Handlungsräume wurden vor der Corona-Pandemie nur eingeschränkt genutzt, in manchen Anbieter- und Angebotssegmenten (z.B. kommerzielle Anbieter, berufliche Bildung) jedoch häufiger als in anderen (Schmid, Goertz & Behrens, 2017). Durch das pandemiebedingte Distanzgebot wurden viele Präsenzangebote, von denen vorher bereits einige digital angereichert wurden (z.B. durch begleitenden Einsatz von Apps oder Lernplattformen, Christ et al., 2020), in Online- oder Blended-Learning-Angebote umgewandelt – oder abgesagt. Vor allem (aber nicht nur) von Lehrenden in der Erwachsenenbildung, für die ein digitales Kompetenzdefizit angenommen wird (vgl. z.B. Scharnberg et al., 2017) und die primär aufgrund ihrer inhaltlichen Fachkompetenz engagiert werden, verlangte die Pandemie eine kurzfristige Auseinandersetzung mit didaktischen Möglichkeiten und Bedingungen digitaler Lehr-/Lernarrangements. Dies bot Lehrenden wie Teilnehmenden (wenn sie sich darauf einliessen) unverhofft einen digitalen Erprobungsraum, was oft als Digitalisierungsschub apostrophiert wird («die Krise als Chance»).

Ungeachtet des Umstands, dass die beschleunigte Auseinandersetzung mit digitalen Technologien nicht didaktisch motiviert, sondern oftmals alternativlos, ungeplant und zuweilen improvisiert war (es ist die Rede von «Emergency Remote Teaching», vgl. Hodges et al., 2020), steht die Frage im Raum, welche Erfahrungen letztlich gesammelt wurden und wie nachhaltig diese waren. Allerdings: Auch negative Erfahrungen können wirkmächtig werden, so bot beispielsweise die erzwungene Intensivierung der Nutzung von Videokonferenzsystemen und Lernplattformen nicht nur Anlass, die Potenziale dieser Technologien zu erkunden und sich zu eigen zu machen, sondern auch, sich der Qualitäten leiblicher (Ko-)Präsenz zu vergewissern und zu erkennen, welche Veranstaltungsformate und -inhalte nicht ohne Weiteres online umsetzbar sind.

Die Realisierung von Online-Angeboten lässt zwar noch keine direkten Rückschlüsse auf die digitalen Kompetenzen des hierfür verantwortlichen Personals zu, da die Qualität der Online-Angebote sehr variieren kann. Gleichwohl darf angenommen werden, dass die Pandemie gerade auch für die Erwachsenenbildungsanbieter selbst mannigfaltige Lerngelegenheiten offerierte, die vom Personal kreativ genutzt wurden. Als bedeutsam dürfte sich erweisen, die pandemiebedingten Digitalisierungs-

erfahrungen aktiv zu heben, reflexiv zu verarbeiten und an ihnen zu lernen. Dies gilt auch auf organisationaler Ebene, wo neben der Verhandlung digitaler Angebotsmodelle während der Pandemie ebenfalls vertiefte Erfahrungen u.a. mit Online-Kommunikation, Online-Kollaboration, Online-Beratung und – angesichts der Offenheit des Pandemieverlaufs – agiler Programmplanung gesammelt wurden (Sgodda, 2021).

Fazit

Ogleich es offen und auch nachfrageabhängig ist, wie die postpandemische Erwachsenenbildung aussieht (Schmidt-Hertha, 2021), so dürfte es weiterhin Präsenz-, Online- und Blended-Learning-Angebote geben, womöglich aber mit Verschiebungen hin zu einer Zunahme von digitalen Elementen in und ergänzend zu Präsenzphasen. Dies sowie die ebenfalls voranschreitende digitale Durchdringung mesodidaktischer Tätigkeitsbereiche unterstreicht, dass digitale Kompetenzfacetten an Relevanz gewinnen, ohne dass bestehende Kompetenzanforderungen obsolet werden. Dieser expansiven Entwicklung erwachsenenpädagogischer Kompetenzfacetten entsprechend sollte die Qualifizierung des Personals weiter forciert und zudem in digitale Infrastruktur investiert werden, auch wenn die finanziellen Bedingungen angesichts massiver Einnahmeverluste in der Pandemie kaum prekärer sein könnten.

Aus- und Weiterbildungsangebote für Erwachsenenbildungspersonal sollten stärker als bisher digitale Kompetenzfacetten aufnehmen (Schmid, Goertz & Behrens, 2017; Sgier, Haberzeth & Schüepp, 2018) und sich dabei nicht nur auf eine engführende mediendidaktische Anwendungsorientierung beschränken. Komplementär sollten niedrigschwellige Weiterbildungsangebote zu Digitalthemen wie der «EBmooc» (www.erwachsenenbildung.at/ebmooc), das Portal wb-web.de (www.wb-web.de) oder die Webinare und Tutorials des SVEB (www.alice.ch/de/themen/digitales-lernen), die der verbreiteten eigenverantwortlichen und zumeist informellen Aneignung erwachsenenpädagogischer Tätigkeiten insbesondere unter Honorarkräften entgegenkommen (Scheidig, 2016), ausgebaut und einer verstärkten Nutzung zugeführt werden. Des Weiteren bedürfen die wenigen Weiterbildungsangebote zu digitalen Kompetenzanforderungen auf der mesodidaktischen Ebene einer umfassenden Erweiterung. Dies würde auch der Tatsache Rechnung tragen, dass nicht allein die Verbreitung und Qualität digitaler Lehr-/Lernarrangements den Digitalisierungsgrad der Erwachsenenbildung markieren, denn das leitende und planende Personal gestaltet auf der mesodidaktischen Ebene die Rahmenbedingungen für Lehrende und Teilnehmende und erschliesst zugleich jenseits der mikrodidaktischen Veranstaltungsebene die Möglichkeiten digitaler Technologien für verschiedene organisationale Aufgaben und Prozesse.

PROF. DR. FALK SCHEIDIG, Leiter des Zentrums Lehrer*innenbildungsforschung am Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Kontakt: falk.scheidig@fhnw.ch

Literatur

- Bolten-Bühler, R. (2021):** Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung. Bielefeld.
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H., Widany, S. (2020):** Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019. Bonn.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020):** The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Rohs, M. (2019):** Medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. In E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung (S. 119–136). Bern.
- Rohs, M., Bolten, R. & Kohl, J. (2017):** Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 5. Kaiserslautern.
- Scharnberg, G., Vonarx, A.-C., Kerres, M. & Wolff, K. (2017):** Digitalisierung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen – Herausforderungen und Chancen wahrnehmen. Magazin erwachsenenbildung.at, (30), 2017.
- Scheidig, F. (2016):** Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit. Bad Heilbrunn.
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017):** Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter. Gütersloh.
- Schmidt-Hertha, B. (2021):** Die Pandemie als Digitalisierungsschub?. Hessische Blätter für Volksbildung, 71(2), 20–29.
- Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K. & Bolten, R. (2017):** Fit für die digitale (Lern-)Welt?: Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner*innen. DIE Zeitschrift, 24(3), 35–37.
- Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüepp, P. (2018):** Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern. Zürich.
- Sgodda, R. (2021):** Volkshochschulen und die Coronapandemie: Bewältigungsperspektiven. Hessische Blätter für Volksbildung, 71(2), 41–49.
- Stanik, T. & Rott, K. (2021):** Online-Kompetenzen für die Bildungsberatung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: C. Bernhard-Skala et al. (Hrsg.), Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven (S. 189–203). Bielefeld.

Verschiebungen von Aufgaben und Anforderungen an das hauptberufliche Weiterbildungspersonal

Historische Rückschau und aktuelle Befunde

MATTHIAS ALKE

Angesichts der digitalen Transformation wird für das hauptberufliche Weiterbildungspersonal diskutiert, ob und inwieweit sich deren Aufgaben, Anforderungen sowie die zugrunde liegenden Berufsbilder wandeln. Angelehnt an diese Fragestellung werden zunächst in einer kurzen Rückschau wesentliche historische Eckpunkte der wissenschaftlichen Reflexion über Aufgaben und Anforderungen des hauptberuflichen Weiterbildungspersonals nachvollzogen. Anschließend werden Ergebnisse aus einer Stellenanzeigenanalyse (2013 bis 2020) vorgestellt und zeithistorisch eingeordnet. Zwar zeichnen sich neue Aufgaben und ein zunehmender Bedarf an Medienkompetenz ab, die seismographische Funktion des hauptberuflichen Weiterbildungspersonals bildet jedoch den beständigen Kern ihrer Aufgaben. Davon ausgehend wird abschließend die Notwendigkeit von Gestaltungskompetenzen diskutiert.

SVEB (Hrsg.): Education
 Permanente EP 2021-2,
 Schweizerische Fachzeit-
 schrift für Weiterbildung,
 www.ep-web.ch



In der Weiterbildung hat sich historisch eine Differenzierung zwischen einerseits hauptberuflich Beschäftigten und andererseits frei- oder nebenberuflich Lehrenden oder Trainer*innen etabliert. Zu den hauptberuflich Beschäftigten zählen vor allem die hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden (HPM) und Weiterbildungsmanager*innen, denen planend-disponierende oder organisatorisch-leitende Aufgaben obliegen. Dabei können sich ihre Aufgaben- und Tätigkeitsfelder vielfältig ausgestalten und ebenso sind die notwendigen Voraussetzungen für die Übernahme einer hauptberuflichen Tätigkeit in der Weiterbildung bis heute nicht eindeutig bestimmt.

Im Zuge der digitalen Transformation als gesamtgesellschaftliche Umbruchsituation wird auch für das hauptberufliche Weiterbildungspersonal aktuell diskutiert, ob und inwieweit sich deren Aufgaben, Anforderungen oder sogar die zugrundeliegenden Berufsbilder wandeln. Ein Rückblick in den Professionalisierungsdiskurs der Weiterbildung lässt deutlich werden, dass sich diese Fragen auch zu anderen historischen Zeitpunkten stellten. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der Beitrag mit (möglichen) Verschiebungen von Aufgaben und Anforderungen des hauptberuflichen Weiterbildungspersonals im Zeitverlauf und der Frage, was dies für bestehende Berufsbilder bedeutet.

In einem kurzen Rückblick werden dazu zunächst markante historische Eckpunkte der wissenschaftlichen Reflexion über Aufgaben und Anforderungen des hauptberuflichen Weiterbildungspersonals nachvollzogen. Im Anschluss werden Ergebnisse aus einer aktuellen Studie zu hauptberuflichen Stellenprofilen in der öffentlichen Weiterbildung in Deutschland vorgestellt und mit Blick auf die Ausgangsfrage diskutiert.

Professionalisierungsdiskurs zum hauptberuflichen Weiterbildungspersonal

Erste Formen hauptberuflicher Tätigkeiten lassen sich im deutschsprachigen Raum zwar bereits in der Volksaufklärung und in der Weimarer Republik rekonstruieren, jedoch führten erst die westdeutschen Bildungsreformen und Professionalisierungsbestrebungen der 1960er und 1970er Jahre zu einem systematischen Ausbau hauptberuflicher Stellen in der Weiterbildung (Nittel 2000; Seitter 2011). In diesem Zeitraum entstand auch das idealtypische Berufsbild des/der hauptberuflich-pädagogischen Mitarbeitenden (HPM) mit einem Schwerpunkt auf Planungs- und Leitungsaufgaben. Dem Berufsbild obliegt vor allem eine seismografische Funktion, die darin besteht, Entwicklungen aufzuspüren und gesellschaftliche Bedarfe sowie subjektbezogene Bedürfnisse zu erfassen, um sie in Bildungsprogramme zu transferieren. Der Weiterbildungsdiskurs konzentrierte sich bis in die 1980er Jahre vorwiegend auf die konzeptionelle Ausformulierung von Tätigkeitsfeldern und Aufgaben, die in Arbeitsplatzbeschreibungen mündeten, z.B. in den *Blättern für Berufskunde*, die ab 1964 von der Bundesanstalt für Arbeit herausgegeben

wurden. Als zentrale Aufgaben werden u.a. die Programmplanung, Bedarfserkundung und Beratung von Dozierenden und Teilnehmenden hervorgehoben. Die dazugehörigen (Kompetenz-)Anforderungen werden zu diesem Zeitpunkt selten thematisiert, da das Interesse weniger auf das Berufshandeln selbst, sondern mehr auf strategische und berufspolitische Aspekte gerichtet war (Nittel 2000, S. 120). Hinweise liefern jedoch einige Stellenanzeigenanalysen, in denen z.B. Organisationstalent, Kontaktfähigkeit, Bereitschaft zur Teamarbeit und Kooperation, Dynamik, Initiative, Kreativität, Aufgeschlossenheit und Engagement als zentrale Anforderungen benannt werden (Peters-Tatusch 1981, S. 6). Im Zuge eines neoliberalen Strukturwandels im gesamten Bildungsbereich, der u.a. durch Verwaltungsreformen in Anlehnung an ein New Public Management und eine zunehmend marktwirtschaftliche Ausrichtung der Weiterbildung forciert wurde, gewinnen seit den 1990er Jahren Drittmittelakquise, Bildungsmarketing, Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung für das hauptberufliche Weiterbildungspersonal an Bedeutung (Kraft, Seitter & Kollwe 2009; von Hippel & Fuchs 2009). Im Professionalisierungsdiskurs rückte dadurch das Weiterbildungsmanagement als eigenständiges «Qualifikationsprofil» (Marburger & Gries 2011, S. 222) in den Vordergrund, das dann neben der Programm- bzw. Produktplanung auch Aufgaben wie Personalmanagement oder Bildungscontrolling umfasst (z.B. Zech 2010). Begleitend werden ansatzweise auch Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz für das Bildungsmanagement ausformuliert, wie z.B. Selbstreflexivität, Rollenbewusstsein und Führungskompetenz (Marburger & Gries 2011). Während die Konzepte zum Bildungsmanagement vor allem auf betriebswirtschaftliche Ansätze rekurrieren, wird davon abgrenzend die erwachsenenpädagogisch ausgerichtete Planungstätigkeit weiter profiliert und als zentraler Aufgabenbereich von HPM konzeptionell ausdifferenziert. Auch hier richtet sich das Augenmerk vermehrt auf das notwendige Wissen und Können der Hauptberuflichen wie diagnostische und analytische Fähigkeiten, aber auch Beratungs-, Reflexions- oder Deutungskompetenzen (Gieseke 2003).

Die zunehmende Perspektivverschiebung von den Aufgaben und Tätigkeiten hin zu den notwendigen Kompetenzen des Weiterbildungspersonals lässt sich aus verschiedenen Entwicklungen des Feldes erklären. So werden seit den 2000er Jahren Stand und Fortschritt der Professionalisierung überwiegend skeptisch betrachtet, denn trotz der bildungs- und verbandspolitischen Bemühungen haben sich keine einheitlich geregelten Zugangsvoraussetzungen, qualifikatorische Mindeststandards oder Berufsbezeichnungen etabliert (Peters 2004). Laut WB Personalmonitor verfügt in Deutschland nur jede*r vierte Beschäftigte in der Weiterbildung über einen pädagogischen Studienabschluss und 60 Prozent über eine pädagogische Zusatzqualifikation. Zwar ist nicht erfasst, wie sich diese Verteilung in den unterschiedlichen Beschäftigungsgruppen niederschlägt (Martin et al. 2016), es ist aber anzunehmen, dass auch das hauptberufliche Weiterbildungspersonal

nicht durchweg pädagogisch qualifiziert ist. Des Weiteren zeichnet sich eine zunehmende Entgrenzung erwachsenenpädagogischer Tätigkeiten ab, indem diese einerseits in kommerzielle, kulturelle, soziale und betriebliche Kontexte diffundieren (Seitter 2011). Andererseits erscheinen auch die Tätigkeitsfelder innerhalb der Weiterbildung zunehmend entgrenzt: So übernehmen Verwaltungsmitarbeitende ebenfalls Aufgaben im Bereich Programmplanung, Beratung, Betreuung von Kursleitenden oder Bildungsmarketing. In Abgrenzung zu hauptberuflich planend-disponierenden Mitarbeitenden (HPM) etabliert sich hier das als Assistenz angelegte Profil der organisatorisch-pädagogischen Mitarbeitenden (OPM) (von Hippel & Fuchs 2009). Weitere Studien bestätigen, dass die Grenzen der Tätigkeiten von HPM, OPM, Verwaltungsmitarbeitenden und Kursleitenden fließend sind (z.B. Dietsche 2015; Schneider 2019).

Die sich vor diesem Hintergrund abzeichnende Verlagerung der Diskussion auf die Professionalität der Beschäftigten im Sinne ihres situativen pädagogischen Handlungsvermögens, die in den 1990er und frühen 2000er Jahren noch fragmentiert geführt wurde, führte in den letzten Jahren verstärkt zur Entwicklung von Kompetenzmodellen sowie Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren, um auf diese Weise pädagogische Mindeststandards und Qualität zu sichern. Für das hauptberufliche Weiterbildungspersonal wurde in der Schweiz z.B. das AdA-Modell (Überblick: Gruber 2018, vgl. auch Schubiger 2021 in diesem Heft) und in Deutschland das KomPla-Modell (von Hippel 2019) entwickelt.

Neue Stellenprofile durch den digitalen Wandel?

Angesichts der gegenwärtigen digitalen Transformation rücken neue Fragen in den Professionalisierungsdiskurs. So ist auch das hauptberufliche Personal in der Weiterbildung mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert, die sich beispielsweise auf die technischen Voraussetzungen oder auf die Umsetzung von innovativen Digitalisierungsstrategien in Einrichtungen beziehen (Bernhard-Skala 2019). Diskutiert wird unter anderem, ob und inwieweit auch diese Entwicklungen zu einer Veränderung von Aufgaben führen und ob sich hier möglicherweise neue Profile und Spezialisierungen abzeichnen (Rohs 2019, S. 126). Um dies empirisch genauer zu erkunden, haben wir eine explorativ angelegte Stellenanzeigenanalyse im Volkshochschulbereich von 2013 bis 2020 durchgeführt (Alke & Uhl 2021). In einem ersten Schritt wurde der Datenkorpus (n=664) mittels lexikalischer Suche auf jene Stellen eingegrenzt, die Bezüge zur «Digitalisierung» aufweisen. Es konnten 322 Stellenanzeigen herausgefiltert werden, die in einem zweiten Schritt kategorial ausgewertet wurden. Als Aufgaben werden u.a. die Konzeption digitaler Bildungsformate, die Beratung und interne Fortbildung von Lehrenden und die Entwicklung eines digitalen Bildungsmarketings genannt. Kompetenzanforderungen, die in direkter Verbindung zur Digitalisierung stehen, sind beispielsweise Medienkompetenz bzw. digitale Kompetenzen, Erfahrungen in der Planung und Durchführung

von Lernangeboten mit digitalen Technologien, eine hohe Affinität zu digitalen (auch sozialen) Medien oder der Überblick über aktuelle Entwicklungen der Digitalisierung im Weiterbildungsbereich. In einigen Stellenanzeigen wird zudem ein Studienabschluss in Medienpädagogik oder verwandten Fachrichtungen als formale Qualifikationsvoraussetzung (mit-)angeführt.

Auf Basis der kategorialen Auswertung wurde dann eine Typologie zur Ausrichtung von «digitalisierungsbezogenen» Aufgaben und Anforderungen entwickelt, bestehend aus drei Typen:

Fokussierte Stellenprofile sind durch einen exponierten Digitalisierungsbezug charakterisiert, da z.B. die Entwicklung einer einrichtungsspezifischen Digitalisierungsstrategie oder die konzeptionelle Umsetzung von digitalen Lehr-Lern-Formaten in der Gesamteinrichtung im Mittelpunkt des Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiches stehen. Einerseits sind diese fokussierten Stellenprofile mit strategisch-konzeptionellen Digitalisierungsaufgaben langfristig als Querschnitts- oder Stabsstellen jenseits der klassischen Programmbereichsstruktur angelegt. Andererseits sind sie auch mit der Verantwortung für einen Programmbereich verknüpft, überwiegend im Kontext von Beruf, Arbeit und EDV/IT, wobei der Zuständigkeitsbereich programmatisch z.B. als «Digitalisierung und berufliche Bildung» ausformuliert wird. Daneben finden sich auch fokussierte Stellenprofile, die projektbezogen angelegt, teils drittmittelfinanziert und zumeist niedriger dotiert sind als die langfristig angelegten Stellen. Im Fokus stehen dann entweder ein Projektvorhaben, z.B. digitale Grundbildung, oder organisatorisch-technische Serviceaufgaben wie die Betreuung von digitalen Lernplattformen. Jedoch werden auch hier pädagogische Aufgaben sichtbar, z.B. die mediendidaktische Beratung von Dozierenden. Dadurch erwecken einige Anzeigen den Eindruck, dass vormalig organisatorisch-pädagogische Stellen (OPM) zu «Digitalisierungsbeauftragten» umgewidmet wurden. Auffallend in fast allen fokussierten Stellenprofilen ist unabhängig von ihrer Ausrichtung und Dotierung, dass Medienpädagogik als qualifikatorische Fachrichtung exponiert wird und auch die Kompetenzbeschreibungen zumeist recht umfassend auf das Thema «Digitalisierung» Bezug nehmen.

Integrierte Stellenprofile sind demgegenüber nicht exponiert angelegt, sondern beinhalten eine oder mehrere klar umrissene Aufgaben mit Digitalisierungsbezug, für die konkrete Kompetenzanforderungen ausgewiesen werden. Die Aufgaben und Anforderungen erscheinen in diesen Ausschreibungen rekursiv abgestimmt, jedoch eher ergänzend. Dabei handelt es sich überwiegend um Programmbereichs- oder Einrichtungsleitungen, die am klassischen Berufsbild HPM orientiert sind.

Unter *additiven Stellenprofilen* werden solche Anzeigen subsumiert, in denen einzelne Aufgaben und/oder Anforderungen mit Bezügen zur Digitalisierung zwar angegeben werden, jedoch diffus erscheinen, da sich keine direkte Verbindung zwischen den Beschreibungsebenen abbildet oder Aufgaben bzw. Anforderungen ohne das entsprechende Pendant formuliert werden.

Die quantitative Auswertung des gesamten Datenkorpus zeigt eine deutliche Zunahme von Aufgaben und Anforderungen mit Digitalisierungsbezug in den Stellenanzeigen: Während der Wert im Jahr 2016 bei noch unter 40 % liegt, weisen im Jahr 2020 fast 80 % aller Stellenanzeigen Digitalisierungsbezüge auf. Mit Blick auf die quantitative Verteilung der drei skizzierten Typen zeigt sich, dass im 2016 überwiegend additive Erweiterungen digitalisierungsbezogener Aufgaben und Anforderungen vorgenommen wurden, im Verlauf der Jahre dann aber die fokussierten Stellenprofile zunehmen (Alke & Uhl 2021, S. 257). In den aktuellen Auswertungen für das Jahr 2021 setzt sich dieser Trend deutlich fort.

Seismografische Funktion und Medienkompetenz

Es ist zu resümieren, dass sich für das hauptberufliche Weiterbildungspersonal im Zuge der digitalen Transformation offenkundig neue Aufgaben ergeben und bisherige verändern oder anders gewichten. Vor diesem Hintergrund entstehen auch neue Stellenprofile, die von den Organisationen ausformuliert werden. Insbesondere die *fokussierten Stellenprofile* verweisen auf Veränderungen in der Systematisierung organisationsinterner Zuständigkeiten und Funktionsbereiche, die sich jenseits traditioneller Programmbereichsstrukturen abzeichnen. Im Kern obliegen jedoch auch diesen Stellen mit ihrer Fokussierung auf strategisch-konzeptionelle und multiplikatorische Aufgaben jene seismografischen, planend-disponierenden und beratenden Funktionen, für die im idealtypischen Sinne das Berufsbild HPM steht. Dadurch ist es nicht überraschend, dass in diesen Stellenanzeigen auch Kompetenzen wie z.B. Experimentierfähigkeit, Kreativität, Innovationsbereitschaft, Organisationsgeschick oder Teamfähigkeit gefordert werden, die bereits in ähnlicher Weise in der ersten Ausgabe der *Blätter für Berufskunde* 1964 für HPM formuliert wurden. Wenngleich die genannten Aufgaben durchaus andere Gestalt annehmen, scheinen sich erforderliche Kompetenzen historisch nicht substantiell verändert zu haben. Jedoch spiegeln die Befunde – in der Tendenz – eine deutliche Zunahme der Wichtigkeit von Medienkompetenzen bzw. digitalen Kompetenzen wider, die in den historischen Konzeptionen und empirischen Untersuchungen in diesem Ausmass nicht zum Ausdruck kommen. Dies korrespondiert mit anderen aktuellen Studien, die auf die zunehmende Notwendigkeit digitaler Kompetenzen und entsprechend hohe Anforderungen an das Weiterbildungspersonal verweisen (Sgier, Haberzeth & Schüepp 2018). Anknüpfend an Modelle medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden (Schmidt-Hertha et al. 2017) lässt sich aus den Ergebnissen ableiten, dass Medienkompetenz als grundlegende Handlungskompetenz für hauptberuflich-pädagogisch Beschäftigte eine ähnliche Relevanz besitzt. Auch mediendidaktische Kompetenz erscheint notwendig, aber weniger im mikro- als im mesodidaktischen Sinne, da es vor allem darum geht, programm- und einrichtungsbezogene Konzepte für digitale Lernformate zu entwickeln. Auch der Anspruch an medienbezogene Feldkompetenz

spiegelt sich in den Befunden deutlich wider. Darunter wird die Fähigkeit gefasst, Medienkompetenz von Lehrenden und Adressat*innen, deren digitales Lern- und Nutzungsverhalten sowie digitale Technologien und bildungsbezogene Nutzungsmöglichkeiten erfassen und einschätzen zu können (ebd. S. 36), um Ansatzpunkte für die Programm- und Angebotsentwicklung und das Bildungsmarketing zu entwickeln sowie Massnahmen für die Organisations- und Professionalitätsentwicklung in den Einrichtungen abzuleiten. Die hohe Bedeutung medienbezogener Feldkompetenz bestätigt sich auch in einer Interviewstudie von Lacher (2021) zu veränderten Kompetenzanforderungen, die zudem auf den starken Einfluss der medienbezogenen Einstellungen des hauptberuflichen Personals auf die Umsetzung und Reichweite von Digitalisierungsvorhaben in Einrichtungen aufmerksam macht. Nicht nur diese Befunde, sondern auch die aktuellen Stellenanzeigen vermitteln letztlich, dass offenkundig Bedarfe an medienbezogener Kompetenz(-entwicklung) in den Einrichtungen bestehen.

Resümee und Ausblick

Mit Blick auf die Ausgangsfrage lässt sich zunächst eine diskursive Verschiebung bilanzieren: Während in der Bildungsreform-Ära vor allem die Konzeption von Aufgaben und die Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern im Vordergrund standen und im Zuge des neoliberalen Strukturwandels tätigkeitsbezogene Entgrenzungen und neue Stellenprofile thematisiert wurden, lässt sich in den letzten Jahren eine Diskursverschiebung auf die Kompetenz des Weiterbildungspersonals beobachten. Damit wird die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit veränderten Aufgaben nicht weniger relevant, denn darüber lassen sich neue Kompetenzanforderungen sichtbar machen. Indes wird deutlich, dass die sich verändernden Aufgaben und Anforderungen immer auch ein Ausdruck gesellschaftspolitischer Entwicklungen sind. Offen bleibt dabei jedoch, ob sich nicht zuweilen eher ihre Thematisierung gewandelt hat als die Aufgaben und Anforderungen selbst. In diesem Zusammenhang wäre auch zu fragen, ob sich die skizzierten historischen Zäsuren disruptiv auf die Formierung und den Wandel von Berufsbildern ausgewirkt haben. So sprechen die vorgestellten Ergebnisse aus der Stellenanzeigenanalyse eher für einen inkrementellen Wandlungsprozess. Um genauer ermessen zu können, wann (tatsächlich) neue Aufgaben und Anforderungen in Erscheinung traten, braucht es weitere Längsschnittanalysen und diachrone Vergleiche, welche die Entwicklung von Aufgaben, Kompetenzanforderungen und Berufsbildern in der Weiterbildung über einen längeren historischen Zeitraum betrachten. Dadurch wäre es auch möglich, die unterschiedlichen Aufgaben und Anforderungen in ihrem Verhältnis und ihrer Priorisierung zu betrachten, auch dahingehend, welche Standards sich historisch ausgeprägt und möglicherweise geändert haben. Dies wäre auch mit Blick auf die tendenzielle Zunahme von Medienkompetenz als Anforderung von Relevanz. Eine solche empiri-

sche Untersuchung wäre angesichts der sich andeutenden Bezugnahme auf die Fachrichtung Medienpädagogik als qualifikatorische Voraussetzung auch aus disziplinpolitischer Perspektive bedeutsam.

Weitet man den Blick auf aktuelle Diskussionen, dann scheint Medienkompetenz nicht allein den Kern aktueller Anforderungen zu bilden. Vor dem Hintergrund der skizzierten vielfältigen Aufgaben und Anforderungen wird evident, dass die digitale Transformation sämtliche Kompetenzbereiche tangiert, wie es derzeit auch für Lehrende diskutiert wird (Strauch & Alberti 2021). Wenn das hauptberufliche Personal aufgefordert ist, Veränderungen und Trends frühzeitig zu antizipieren, (kritisch) einzuschätzen und konkrete Massnahmen in den Organisationen umzusetzen, braucht es fach- und feldspezifisches Wissen, z.B. in Bezug auf neue Technologien wie etwa Lern- und Kollaborationsplattformen, zur Analyse und Evaluation von Daten sowie für den Umgang mit Datenschutz und Persönlichkeitsrechten im digitalen Raum. Dadurch rücken für die Beschäftigten auch berufsethische Fragen und professionell-pädagogische Werthaltungen in den Vordergrund, um pädagogische Qualitätsansprüche und professionelle Standards in den Weiterbildungsorganisationen zu gewährleisten. Zudem gibt es einige empirische Befunde, die auf die teils defensiv-kritischen Einstellungen von Lehrenden zur digitalen Transformation (Bolten-Bühler 2021) oder auf die Schlüsselrolle des Bildungsmanagements hinweisen, um digitale Innovationen, die Kompetenzentwicklung und kooperative Lernprozesse zwischen Mitarbeitenden anzuregen (Filzmoser 2021). Angesichts dieser Befunde liegt die Notwendigkeit von Führungs- und Gestaltungskompetenzen auf der Hand, um Motivation bei Lehrenden, (Verwaltungs-) Mitarbeitenden oder Teilnehmenden zu bewirken und erforderliche Veränderungsprozesse auf den Weg zu bringen. Gestaltungskompetenz meint dabei, über solche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen, die Veränderungen ermöglichen, ohne dass diese nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind (vgl. de Haan 2002, S. 15). Dass sich hierin ein komplexer Anspruch für das Weiterbildungspersonal widerspiegelt, hat die Pandemie offen zutage gebracht. Gleichwohl zeigt diese krisenhafte Situation, dass die im Professionalisierungsdiskurs vielfach betonte Reflexionsfähigkeit allein nicht ausreicht, sondern eben auch Gestaltungskompetenz erforderlich ist, um «die Zukunft als offen und gestaltbar begreifen zu können und mit dieser Haltung verschiedene Handlungsoptionen aus gegenwärtigen Zuständen heraus zu entwickeln. Kreativität, Phantasie und Imaginationsvermögen sind wichtige Elemente dieser Kompetenz» (ebd.).

MATTHIAS ALKE, Juniorprofessor im Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Kontakt: Matthias.Alke@hu-berlin.de

Literatur

- Alke, M. & Uhl, L. (2021):** Stellenprofile an Volkshochschulen in der digitalen Transformation: Analysen von Stellenanzeigen aus organisationstheoretischer Sicht. In: C. Bernhard-Skala, R. Bolten, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.): *Perspektiven erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung* (S. 243–265). Bielefeld: wbv.
- Bernhard-Skala, C. (2019):** Organisational perspectives on the digital transformation of adult and continuing education: a literature review from a German-speaking perspective. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(2), S. 178–197.
- Bolten-Bühler, R. (2021):** Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung. Bielefeld: wbv.
- Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung Nürnberg (Hrsg.) (1964):** Blätter für Berufskunde Band 3 Berufe für Abiturienten: Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen. 1. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag KG.
- Dietsche, B. (2015):** Verwaltung in Weiterbildungseinrichtungen. Vom diffusen Unbehagen zum professionell-reflektierten Umgang mit Verwaltungstätigkeiten. Wiesbaden: Springer VS.
- Filzmoser, G. (2021):** Bildungshäuser im digitalen Wandel. Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement. Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W. (2003):** Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: W. Gieseke (Hrsg.). *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: wbv.
- Gruber, E. (2018):** Kompetenzanerkennung und -zertifizierung für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. überarb., akt. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 1089–1108.
- Haan, G. de (2002):** Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25(1), S. 13–20.
- Hippel, A. von (2019):** Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(2), S. 103–121.
- Hippel, A. von & Fuchs, S. (2009):** Aufgaben und Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innen. In: A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.). *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 63–88.
- Kraft, S., Seitter, W. & Kollwe, L. (2009):** Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: wbv.
- Lacher, S. (2021):** Programmplanung in der digitalen Transformation – Eine Untersuchung zu veränderten Kompetenzanforderungen von hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden im Volkshochschulbereich. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin (unveröffentlichte Masterarbeit).
- Marburger, H. & Griese, C. (2011):** Bildungsmanagement: Ausbildung einer neuen Profession. In: *Verwaltung und Management*, 17(4), S. 219–223.
- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (2016):** Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. (2000):** Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Peters, R. (2004):** Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld: wbv.
- Peters-Tatusch, R. (1981):** Anforderungen an Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stellenangebote aus den Jahren 1976–1980. Hannover: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.
- Rohs, M. (2019):** Medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. In: E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Bern: hep verlag, S. 119–136.
- Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K. J. & Bolten, R. (2017):** Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen: Fit für die digitale (Lern-) Welt? In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 24(3), S. 35–37.
- Schneider, D. (2019):** Rekrutierungserfahrungen und -strategien von KursleiterInnen und TrainerInnen. Über den Zugang in und die Zusammenarbeit mit Bildungsorganisationen. Bielefeld: wbv.
- Seitter, W. (2011):** Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, S. 122–137.
- Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüepp, P. (2018):** Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2017/2018). Zürich: SVEB & PHZH.
- Strauch, A. & Alberti, V. (2021):** Welche Kompetenzen erfordert der Einsatz digitaler Medien von Lehrenden? In: *weiter bilden*, 28(2), 44.
- Zeich, R. (2010):** Handbuch Management in der Weiterbildung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Strukturelle Veränderungen und Herausforderungen für Erwachsenenbildungseinrichtungen – Implikationen für die Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals

KARIN DOLLHAUSEN

Um ihre Organisation und die Fortführung ihrer pädagogischen Leistungserbringung zu sichern, benötigen die Erwachsenenbildungseinrichtungen entsprechende Anerkennung in der und durch die relevante Umwelt. Entsprechend sind sie gehalten, sich auf die in ihrer Umwelt bestehenden Erwartungen und Anforderungen einzustellen. Der Beitrag zeigt ansatzweise die Vielfalt an strukturellen Herausforderungen für die Einrichtungen auf und spricht damit einhergehende Konsequenzen für Organisationsstrukturen, Managementorientierungen und das pädagogische Personal an. Abschliessend werden einige Bezugspunkte für eine zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals vorgestellt.

Es ist heute selbstverständlich, davon auszugehen, dass die Umwelt einen bedeutenden Einfluss auf Erwachsenenbildungseinrichtungen hat, d.h. auf die Ausprägung des Leistungsangebots und der organisatorischen Strukturen und Prozesse, die die pädagogische Leistungserbringung in den Einrichtungen konditionieren. Denn um ihre Organisation und die Fortführung ihrer pädagogischen Leistungserbringung zu sichern, benötigen die Einrichtungen Ressourcen und Legitimation. Beides zu erhalten, ist nur möglich, wenn die Einrichtungen die entsprechende Anerkennung in der und durch die relevante Umwelt erfahren (vgl. Schrader 2014). Entsprechend sind Erwachsenenbildungseinrichtungen gehalten, in ihrem Leistungsangebot, ihren Geschäftsmodellen und in ihrer Organisationsgestaltung zu zeigen, dass sie sich auf die in ihrer einflussreichen Umwelt bestehenden, zumeist durch Akteure vermittelten Erwartungen und Anforderungen einstellen. Zugleich wird von den Einrichtungen erwartet, dass sie gegenüber ihrer Umwelt eine Akteursrolle einnehmen, d.h. ihre «verantwortliche Handlungsträgerschaft» (Meier 2009) wahrnehmen und zur Geltung bringen. Dies meint zum einen, dass sich Erwachsenenbildungseinrichtungen für die pädagogisch-professionelle Entwicklung und Durchführung von Bildungsangeboten sowie für die Ermöglichung gelingender Lernprozesse Erwachsener einsetzen. Zum anderen beinhaltet dies die aktive Mitgestaltung von zukunftsweisenden Veränderungs- und Entwicklungsprozessen in der relevanten Umwelt mit den Möglichkeiten und Mitteln der Erwachsenenbildung.

In den vergangenen zwei Jahrzehnten haben Erwachsenenbildungseinrichtungen – dies auch im Zusammenhang mit der Implementierung von umfassenden Qualitätsmanagementsystemen (vgl. Käßpflinger und Reuter 2017) – «gelernt», ihr Verhältnis zur Umwelt unter einer Managementperspektive zu erfassen, d.h. systematisch im Hinblick auf eine kontinuierliche Anpassung sowie strategisch mit Blick auf die Erweiterung und Erschliessung von Handlungs- und Entwicklungschancen (vgl. Schneider et al. 2007). Seit einiger Zeit jedoch scheint sich in der Praxis die Erfahrung zu festigen, dass diese Bearbeitungsform der Veränderungs- und Innovationsdynamik in der relevanten Umwelt und den damit verbundenen Handlungsanforderungen in den Einrichtungen immer weniger gerecht werden kann. So belegen (bislang vereinzelte) Erfahrungen aus der Praxis, dass etwa auch die aufwändigen Vorgehensweisen im Rahmen des Qualitätsmanagements zunehmend mit den Handlungs- und Entscheidungsimperativen der laufenden Praxis in Erwachsenenbildungseinrichtungen kollidieren (vgl. Ehses 2016).

Vor diesem Hintergrund befasst sich der vorliegende Beitrag zunächst in überblicksartiger und zusammenfassender Form mit den Fragen, auf welche strukturellen Veränderungen in der relevanten Umwelt sich Erwachsenenbildungseinrichtungen heute einstellen und auf welche Herausforderungen hin sie ihre Anpassungs- und Entwicklungsfähigkeit sicherstellen müssen. Daran anschliessend wird der

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2021-2,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Fokus auf damit verbundene Implikationen für die gegenwärtige und zukünftige Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals gerichtet.

1. Strukturelle Veränderungen und Herausforderungen

Im Folgenden richtet sich die Aufmerksamkeit auf einige strukturelle Veränderungen in der relevanten Umwelt von Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie auf damit einhergehende Herausforderungen.¹ Unter strukturellen Veränderungen werden hier solche Veränderungen gefasst, die auf übergreifende Entwicklungen und Transformationen verweisen und in deren Verlauf die Bedingungen zur Fortführung der pädagogischen Leistungserbringung in und von Erwachsenenbildungseinrichtungen verschoben werden. Im Folgenden werden einige solcher strukturellen Veränderungen angesprochen, die seit einigen Jahren besondere Herausforderungen für Erwachsenenbildungseinrichtungen bergen.

Governance-Strukturen:

In den vergangenen zwei Jahrzehnten haben sich die Steuerungsbedingungen von Erwachsenenbildungseinrichtungen deutlich verändert. Neben den Staat (bzw. die Bundesländer und Kommunen bzw. in der Schweiz Bund und Kantone) und die öffentliche Verwaltung auf der einen und den Markt bzw. die Nachfrage auf der anderen Seite sind weitere, institutionelle Reglemente und Akteure getreten, die für die Ressourcensicherung und den Legitimitätserhalt der Einrichtungen relevant sind. Dazu zählen insbesondere nichtstaatliche (Qualitäts-) Zertifizierungs- und Akkreditierungsagenturen mit ihren jeweiligen Evaluations- und Begutachtungssystematiken. Ebenso sind verschiedene Fördermittelgeber (z.B. die EU, Ministerien, Stiftungen usw.) sowie wettbewerbliche Verfahren und zu erfüllende Gütekriterien bei der Mittelvergabe wichtiger geworden. Zudem hat die EU selbst einen Bedeutungszuwachs hinsichtlich der Formulierung von Entwicklungszielen (Benchmarks) und Standards in der Erwachsenenbildungsarbeit erfahren. Viele Träger (z.B. Kirchen, Vereine, Unternehmen) haben aufgrund eigener Profilbildungen auch ihre Ansprüche an die Gestaltung des Leistungsangebots von Erwachsenenbildungseinrichtungen expliziter gemacht. Zudem ist die Arbeit von Fach- und Berufsverbänden wie auch wissenschaftlichen Instituten für die Erwachsenenbildung weiter professionalisiert worden, womit auch die Verfügbarkeit von Handlungsempfehlungen für eine «gute Praxis» in der Erwachsenenbildung gestiegen ist. Nicht zuletzt sind Kunden und Teilnehmende hinsichtlich der Berücksichtigung ihrer Bildungsinteressen und Lernbedürfnisse anspruchsvoller und qualitätsbewusster geworden.

Die Liste liesse sich leicht fortführen. Insgesamt haben sich die Steuerungsbedingungen dahingehend weiter verändert, dass die Einrichtungen gehalten sind, ihre «Eigenverantwortung» und ihre Akteursrolle stärker wahrzunehmen – dies jedoch, wie gezeigt, bei gleichzeitiger Einbindung der Einrichtungen in Akteurskonstellationen, Netz-

1 Der Bezug auf strukturelle Herausforderungen wurde von der Autorin bereits in einem früher erschienenen Beitrag hergestellt (Dollhausen 2020) – dies jedoch unter einer anderen Fragestellung und in weniger ausführlicher Form wie im vorliegenden Beitrag.

werkstrukturen und Kooperationsbeziehungen insbesondere mit Partnern aus anderen Bildungsbereichen und anderen institutionellen Bereichen (der Wirtschaft, Wissenschaft, Gesundheit, Kultur, Zivilgesellschaft usw.). Für die Einrichtungen bedeutet dies vor allem, dass sie gehalten sind, ihr Leistungsangebot sowie ihre internen Strukturen und Prozesse deutlicher als zuvor unter Gesichtspunkten des Umgangs mit unterschiedlichen Steuerungsakteuren, -formen und -medien zu gestalten und zu entwickeln. Dazu gehört auch das *Bearbeiten von bedeutsamer werdenden Interdependenzen* mit unterschiedlichen sowie wechselnden Akteuren in ihrer relevanten Umwelt.

Ressourcen:

Ressourcenprobleme sind in Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht neu. Allerdings geht es dabei heute nicht mehr nur um Knappheit oder um einen Mangel an Ressourcen. Mit Blick auf die finanziellen Ressourcen fällt heute vor allem die grössere Abhängigkeit der Einrichtungen von schwankenden Einnahmen, z.B. aus Teilnahmebeiträgen, aus inhaltlich gebundenen Projektmitteln, aus öffentlichen wie privaten Aufträgen, aus Mitteln für besondere Massnahmen oder Bildungsaufgaben usw. in den Blick. Die Einrichtungen müssen diese Schwankungen abfedern bzw. ihr *Finanzmanagement* und ihre Planung so gestalten, dass auch bei veränderlichen Finanzierungsbedingungen ein zielgerichtetes Handeln ermöglicht wird (vgl. Meisel 2019). Mit Blick auf die Wissensressourcen wird es wichtiger, ihre eigenen Entwicklungspotenziale besser zu nutzen, so etwa durch die (Weiter-)Nutzung von Professionalisierungseffekten der Projektarbeit sowie von Projektprodukten bzw. Teilen davon in der «regulären» Programmgestaltung. Dies erfordert vor allem die Entwicklung der *internen Kooperation* zwischen «Projektmitarbeitenden» und «institutionellen» Mitarbeitenden. Zudem hat sich die Personalsituation in den Einrichtungen seit einigen Jahren deutlich verändert – dies im Zuge des «Generationswechsels» vor allem auf der Leitungsebene (vgl. Alke 2017) sowie angesichts von deutlicher werdenden Engpässen auf dem Lehrkräftemarkt (Martin und Schömann 2015). Für die Einrichtungen bedeutet dies, dass bei der Personalrekrutierung und -bindung insbesondere die Erwartungen von jüngeren Mitarbeitenden an die Arbeitssituation und kulturelle Passung mit dem Arbeitgeber beachtet werden müssen (vgl. Ehses 2015). Ebenso wird es wichtiger, *Anreizstrukturen für Lehrkräfte* zu schaffen, auch wenn die finanziellen Möglichkeiten dazu meist eng begrenzt sind. Aber auch Professionalisierungsangebote und die Entwicklung von Netzwerken für gute Lehre («communities of practice») können hier Anreize bieten. Nicht zuletzt werden vielfach die räumlichen und technisch-infrastrukturellen Ausstattungsstrukturen zum Entwicklungshemmnis, weil sie keine kundenorientierte und erwachsenenpädagogisch informierte, ansprechende und moderne Ausgestaltung erlauben. Hier wird es zur Aufgabe, das Ressourcenmanagement, Infrastruktur- und IT-Abteilungen stärker in die Planungsprozesse der Einrichtungen einzubeziehen sowie auch Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich zu stärken.

Digitalisierung:

Sicher haben Erwachsenenbildungseinrichtungen schon vor vielen Jahren mit den Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien experimentiert und Medien in Teilen des Leistungsangebots auch systematisch eingesetzt (vgl. Thiedeke 2003). Doch ist in den meisten Erwachsenenbildungseinrichtungen die Digitalisierung erst vor einigen Jahren als notwendige Antwort auf den digitalen Wandel der Arbeits- und Lebenswelt aufgegriffen worden – dies wiederum vielfach als «Zukunftsthema» und eher als langfristiges Entwicklungsziel. Die zu Beginn 2020 ausgebrochene Coronapandemie sowie damit verbundene Lockdowns haben die Situation grundlegend verändert. Um ihre wirtschaftliche Existenz und Anbieterposition – bei insgesamt grossen Verlusten – zu sichern, mussten die Einrichtungen kurzfristig auf digitale Angebote, virtuellen bzw. «hybriden» Unterricht sowie auf mobiles Arbeiten und digital vernetzte Formen der Zusammenarbeit umschwenken (vgl. Christ et al. 2021, Poopallapilai et al. 2021). Es ist davon auszugehen, dass auch nach dem Abklingen der Pandemie digitale Angebote und Formen des virtuellen bzw. hybriden Unterrichts im Leistungsangebot von Erwachsenenbildungseinrichtungen verbleiben oder sogar weiter ausgebaut werden (müssen). Für die Einrichtungen ergibt sich hier die Möglichkeit und Herausforderung, *Präsenzformate und digitale Formate in ihrem Leistungsangebot zu balancieren* und ihre organisatorischen Strukturen und Prozesse der Leistungserbringung daraufhin weiterzuentwickeln.

Diversität:

Zwar kursiert das Diversitätsthema sowohl im gesellschaftlichen Umfeld als auch in Erwachsenenbildungseinrichtungen seit langem. Doch hat es infolge der rapide gestiegenen Fluchtmigration nach Europa im Herbst 2015 erneut und womöglich tiefgreifender als zuvor an Bedeutung gewonnen. Denn die Einrichtungen haben sich nicht nur kurzfristig, unter hohem Druck und Regelunsicherheit, auf eine abrupte Steigerung des Bedarfs an Sprach- und Integrationskursen, einschliesslich von Kompetenzdiagnosen und weiteren integrationsfördernden pädagogischen Unterstützungsangeboten einstellen müssen. Vielfach musste auch die Erfahrung gemacht werden, dass man in den Einrichtungen auf die Bildungsarbeit mit Geflüchteten zumal aus bis dahin wenig bekannten Herkunftsländern und -kulturen kaum vorbereitet war. Nicht nur, doch auch aus diesen Erfahrungen heraus und mit Blick auf zukünftige Migrationsbewegungen ergibt sich für viele Einrichtungen die Herausforderung, ihre interkulturelle Ausrichtung zu stärken, so etwa auch durch die Einrichtung von Stellen für interkulturelle Fragen, den Zugang zu Migrantinnen und Migranten aus unterschiedlichsten Ländern und Kulturen aktiv zu suchen und als Teilnehmende für die Erwachsenenbildung zu gewinnen, dies etwa durch eine intensivere Kooperation mit Migrantenorganisationen wie auch durch die Gewinnung von Personen mit Migrationsgeschichte für beratende Aufgaben und die Lehre usw. Darüber hinaus wird es grundlegend wichtiger, in Erwachsenenbildungseinrichtungen interkulturelle Orientierungen und

Diversitätsorientierungen zu stärken, dies im Leistungsangebot, in der Organisation sowie auch in der Personalrekrutierung (vgl. Sprung 2011, Ruhlandt 2016, Öztürk 2018). Angesichts der Tatsache, dass im öffentlichen und politischen Diskurs heute das Grundverständnis von einer offenen, demokratischen und pluralistischen Gesellschaft deutlicher denn je gegenüber Intoleranzen und Anfeindungen zu verteidigen ist, wird die Integrationsaufgabe von Erwachsenenbildungseinrichtungen wichtiger. Es gilt, *offene und integrationsförderliche Lern- und Organisationskulturen* zu schaffen, die die wertschätzende Reflexion von Diversität und das Zusammenwirken der Beteiligten am Bildungsprozess fördern (vgl. Köck 2016).

2. Was folgt daraus für Erwachsenenbildungseinrichtungen?

Die im Vorangegangenen selektiv und stark verkürzt vorgestellten strukturellen Veränderungen und Herausforderungen sollten zeigen, dass sich Erwachsenenbildungseinrichtungen heute in vielfältigen und veränderungsdynamischen Umwelten bewegen und behaupten müssen. Zugleich machen die genannten strukturellen Veränderungen und Herausforderungen zusammengefasst deutlich: Erwachsenenbildungseinrichtungen geraten heute, und zukünftig womöglich noch deutlicher, in eine Situation, in der es schwierig wird, die Anpassungs- und Entwicklungsfähigkeit der Einrichtungen primär im Rahmen der vertikalen bzw. hierarchischen Organisationsstruktur und allein mit den Mitteln eines mittel- und langfristig angelegten strategischen Managements sicherzustellen. Bei einer insgesamt steigenden Vielfalt und Komplexität sowie vor allem auch Gleichzeitigkeit des Auftretens von relevanten Umweltveränderungen erweist sich eine primär vertikale Handlungskoordination in verschiedener Hinsicht als problematisch: Auf der Leitungsebene kann es zu einer Überkomplexität an (Umwelt-) Informationen und Entscheidungserfordernissen kommen, welche die Verarbeitungskapazität der zumeist wenigen Leitungskräfte in den Einrichtungen übersteigt. Auf der Ebene des Personals, das für die Umsetzung von Leitungsentscheidungen zuständig ist, kann es angesichts einer steigenden Häufigkeit und Komplexität von Anpassungs-, Veränderungs- und Entwicklungsaufgaben zu Aufgabenüberlastungen kommen. In dieser Lage kann und dürfte es wichtig werden, sowohl Organisationsstrukturen als auch Managementorientierungen und mithin die Rollen- und Kompetenzerwartungen an das pädagogische Personal zu überdenken.

In der neueren und aktuellen Organisations- und Managementliteratur wird derzeit unter dem Stichwort «Agilität» über neue Formen der Strukturierung, Handlungskoordination und Zusammenarbeit sowie Führung in Organisationen in veränderungsdynamischen Umwelten nachgedacht (vgl. Aulinger 2017, Oestereich und Schröder 2019). Im Unterschied zu Konzeptionen, die sich auf die Flexibilisierung von Organisationsstrukturen und -prozessen konzentrieren, ohne die Grund-

struktur von Organisationen infrage zu stellen, betont das Agilitätskonzept die Umstellung von primär vertikalen auf primär horizontale Organisationsstrukturen bzw. die Vernetzung von Abteilungen, Teams, Projekten usw. Damit einhergehend wird eine Aufgaben- und Kompetenzverschiebung anvisiert, d.h. die Gestaltung, Planung und Führung der Arbeit und Kooperation soll in den jeweils «produktiven» Einheiten sowie weitgehend in direkter wechselseitiger Abstimmung erfolgen. Damit werden hierarchische Strukturen in Organisationen zur Sicherung der Gesamtkoordination, Einheitsbildung und der organisatorischen Akteursrolle zwar keineswegs obsolet. Sie geraten unter dem Aspekt der Agilität sowie bei einer zu erwartenden, fortschreitenden Digitalisierung von Verwaltungs- und Geschäftsprozessen jedoch verstärkt unter dem Gesichtspunkt in den Blick, wie sie die Effektivität der Arbeiten in den produktiven Einheiten unterstützen. Agilität, so die Annahme, lässt sich steigern, wenn Umwelthanforderungen dort bearbeitet werden, wo sie in je spezifischer Weise auftreten, und wenn die problemlösungsorientierte Zusammenarbeit aus sachlichen Gründen gesucht und dort gestärkt wird, wo sie erforderlich ist. In Erwachsenenbildungseinrichtungen hat die Ausrichtung auf mehr Agilität vor allem die Konsequenz, dass den Fachabteilungen bzw. Programmbereichen eine höhere Verantwortung zugesprochen wird. «Agilität» meint somit auch, dass die Verantwortung für den Organisationserfolg nicht mehr allein oder vornehmlich auf der obersten Leitungsebene angesiedelt ist, sondern auch in den Fachabteilungen bzw. Programmbereichen – dies gepaart mit einer deutlich erhöhten Relevanz von individuellen Kompetenzen, Handlungsorientierungen und Haltungen.

3. Bezugspunkte für die Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals

Generell zeigt sich in Erwachsenenbildungseinrichtungen, dass sich die institutionelle wie auch strategische Hauptblickrichtung stärker auf Umweltbeziehungen sowie auf die Bearbeitung von Anforderungen und Herausforderungen an der Innen-/Aussen-Schnittstelle verlagert. Damit einher geht eine Aufmerksamkeitsverschiebung auch auf die interne Handlungskoordination und Kooperation. Für die Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals in Erwachsenenbildungseinrichtungen zeichnen sich damit unter anderem folgende Bezugspunkte der Kompetenzentwicklung ab:

(Lern-)technologische und didaktische Kompetenzen: Durchgehend wird es wichtiger werden, dass das pädagogische Personal eine Expertenschaft hinsichtlich der Einschätzung, Auswahl und Handhabung von Verfahren, Instrumenten und Technologien zur Entwicklung, Planung und Umsetzung von Weiterbildungsangeboten und -programmen weiterentwickelt und aktualisiert. Konkret betrifft dies vor allem Kompetenzen hinsichtlich des Einsatzes von digitalen Technologien und Medien, einschliesslich der damit erforderlichen Kompetenzen zur makro-

und mikrodidaktischen Ausgestaltung von Programmen und Angeboten wie auch Beratungsleistungen.

Persönlich-reflexive Kompetenzen: Für das pädagogische Personal ist es bereits heute eine alltäglich erfahrbare Realität, mit unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen umzugehen und dabei die jeweiligen Beziehungen mit externen Akteuren wie auch internen Stellen, Abteilungen und der Leitung als Randbedingungen der je eigenen Leistungserbringung zu berücksichtigen. Hier wird es gegenwärtig und zukünftig wichtiger werden, die Entwicklung von persönlich-reflexiven Kompetenzen insbesondere im Umgang mit unterschiedlichen, zum Teil auch disparaten Anforderungen zu stärken und zu fördern.

Kooperations- und Führungskompetenzen: Nicht nur, doch insbesondere im Zusammenhang mit einer «agilen» Organisationentwicklung in und von Erwachsenenbildungseinrichtungen wird es wichtiger werden, die Kooperations- und Führungskompetenzen des pädagogischen Personals nicht nur im Aussenkontakt, sondern auch in der Organisation und mit Blick auf die Bedeutungszunahme der bereichs- bzw. abteilungsübergreifenden Zusammenarbeit insbesondere bei der Entwicklung von Angeboten und der Bearbeitung von Projekten zu stärken.

Entrepreneurship-Kompetenzen: Angesichts der wichtiger werdenden Aufgabe des pädagogischen Personals, Potenziale zur Nachfragegenerierung zu ermitteln, die Beteiligung unterschiedlicher Zielgruppen zu motivieren, in bereichsübergreifenden Entwicklungsvorhaben mitzuwirken oder diese mit zu initiieren, wird die Förderung von Entrepreneurship-Kompetenzen wichtiger, die unter anderem Aspekte wie Kreativität, Innovationsorientierung, Leistungsmotivation, den Umgang mit Risiko sowie Verantwortungsbewusstsein umfassen.

Die genannten Bezugspunkte der Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals sind sicher nicht die einzigen, die gegenwärtig und zukünftig wichtiger werden. Sie geraten aber unvermeidbar in den Blick, wenn es darum gehen soll, die Arbeit in und von Erwachsenenbildungseinrichtungen bei den gegebenen strukturellen Veränderungen in der relevanten Umwelt und den darin liegenden Anpassungs- und Entwicklungsherausforderungen für die Einrichtungen zu gestalten – dies mit der Perspektive, die Bedeutung von Erwachsenenbildungseinrichtungen als «agile» Akteure mit einer Expertenschaft für das lebenslange Lernen zu festigen und zukunftsorientiert weiterzuentwickeln.

KARIN DOLLHAUSEN, Prof. Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung DIE in Bonn. Kontakt: dollhausen@die-bonn.de

Literatur

- Alke, M. (2017):** Nachfolge in Weiterbildungsorganisationen. Den Leitungswechsel strategisch planen und gestalten. Bielefeld: wbv.
- Aulinger, A. (2017):** Die drei Säulen agiler Organisationen. Whitepaper, IOM Steinbeis-Hochschule Berlin, Institut für Organisation & Management, Download unter: https://steinbeis-iom.de/app/uploads/2016-10-Whitepaper_Die_drei_Sa%CC%88ulen_agiler_Organisationen.pdf.
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2021):** Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020. Download unter: BIBB / Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter.
- Dollhausen, K. (2020):** Gestaltung zukunftsfähiger Strukturen in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. In: Forum Erwachsenenbildung, 53(3), 16–20.
- Ehse, C. (2015):** «Ja, wechseln wir mal...» Gruppendiskussion zur Gestaltung des Generationswechsels in einer großstädtischen VHS. In: Hessische Blätter für Volksbildung 65(2), 159–171.
- Ehse, C. (2016):** Von der Euphorie des Anfangs zu pragmatischen Strategien. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 66(2), 150–160.
- Käpplinger, B. & Reuter, M. (2017):** Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. WISO DISKURS 15, Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Köck, C. (2016):** Vielfalt, Offenheit, Begegnung. Herausforderungen künftiger Arbeit im Verbund hessischer Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 66(2), 167–176.
- Martin, A. & Schömann, K. (2015):** Das Personal in der Erwachsenenbildung im demographischen Wandel. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65(2), 126–138.
- Meier, F. (2009):** Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Oestereich, B., Schröder, C. (2019):** Agile Organisationsentwicklung. Handbuch zum Aufbau anpassungsfähiger Organisationen. München: Vahlen.
- Öztürk, H. (2018):** Migration bedeutet Vielfalt – Plädoyer für eine differenzierte Betrachtung des Weiterbildungsverhaltens Erwachsener mit Migrationshintergrund. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 47(1), 30–34.
- Poopalapillai, S., Gollob, S., Sgier, I. (2021):** SVEB-Branchenmonitor 2021. Tendenzen der Weiterbildung nach der Covid-Pandemie. Zürich: SVEB
- Ruhlandt, M. (2016):** Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Schneider, J., Minnig, C. & Freiburghaus, M. (2007):** Strategische Führung von Nonprofit-Organisationen. Bern u.a.: Haupt Verlag.
- Schrader, J. (2014):** Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung – Modelle und Trends seit der Bildungsreform (S.181–202). In: DIE (Hrsg.). Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: wbv.
- Sprung, A. (2011):** Zwischen Diskriminierung und Anerkennung: Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster: Waxmann.
- Thiedeke, U. (Hrsg.) (2003):** Virtuelle Gruppen. Charakteristika und Problemdimensionen (2., überarb. und aktualisierte Aufl, S. 68–87). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Praxis

Je nach Umfeld und Zielgruppen stehen Weiterbildungsinstitutionen vor unterschiedlichen Herausforderungen. Vielen Institutionen gemein ist, dass sie überzeugt sind, beweglicher, agiler, vielleicht auch innovativer werden zu müssen, um künftigen Anforderungen gewachsen zu sein.

Weiterbildung planen unter neuen Bedingungen – vier Einblicke in die Bildungspraxis

ERIK HABERZETH, RONALD SCHENKEL

Das Dossier dieser EP beleuchtet aktuelle Veränderungen in Weiterbildungsinstitutionen und bei ihrem Personal aus wissenschaftlicher Perspektive. Im Praxis-
teil kommen Vertreterinnen und Vertreter der Praxis selbst zu Wort. Sie zeigen exemplarisch, mit welchen Veränderungen und Herausforderungen ihre Institutionen konfrontiert sind und was dies für die Programm- und Angebotsplanung sowie für ihr Personal bedeutet.

Im Dossier dieser EP-Ausgabe wird die Frage, inwiefern sich die Anforderungen an das berufliche Handeln und die Kompetenzen des Weiterbildungspersonals aufgrund neuerer gesellschaftlicher Entwicklungen verändern, aus einer wissenschaftlichen Sicht beleuchtet. Dabei wird vor allem das Leitungs- und Planungspersonal in den Blick genommen, also die makro- und mesodidaktische Ebene in den Bildungsinstitutionen, zum Teil aber mit dem Lehrpersonal auch die mikrodidaktische Ebene. Es werden aktuelle empirische Studien vorgestellt und theoretische Analysen vorgenommen.

Für den Praxisteil dieser Ausgabe wollten wir Fachleute aus der Praxis der Weiterbildung selbst zu Wort kommen lassen. Ziel war, einen konkreten Einblick in die aktuelle Bildungspraxis zu gewinnen und dabei möglichst nahe an das berufliche Handeln der Bildungsplanerinnen und -planer sowie ihre Erfahrungen und Einschätzungen zu kommen. Sie wurden gefragt, welche Veränderungen in der Weiterbildung sie wahrnehmen und welche neuen Kompetenzanforderungen vor allem im Bereich der Programm- und Angebotsplanung aus ihrer Sicht daraus resultieren.

Dabei wurde in der Anfrage an die Praxisvertreterinnen und -vertreter betont, dass die Corona-Pandemie und ihr möglicherweise disruptives Potenzial in der Beantwortung der Fragen selbstverständlich eine wichtige Rolle spielen konnte. Gleichzeitig sollten sich die Beiträge aber nicht ausschliesslich auf die Pandemie konzentrieren, sondern auch mittelfristige (3–5 Jahre) Entwicklungen und Herausforderungen in der Weiterbildung reflektieren.

Vier exemplarische Wege der Veränderung

Die vier folgenden Beiträge nehmen die Frage nach veränderten oder neuen Kompetenzanforderungen auf und geben exemplarische Einblicke in die Praxis ausgewählter Weiterbildungsinstitutionen, die in verschiedenen Segmenten der Weiterbildung tätig sind und mit unterschiedlichen Zielgruppen arbeiten. Während es das Zentrum für Hochschuldidaktik und -entwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) mit einem vornehmlich akademischen Publikum zu tun hat, sind es bei der ECAP häufig bildungsungewohnte Personen mit Defiziten in den Grundkompetenzen. Das Bildungsziel der ECAP orientiert sich entsprechend wesentlich an der beruflichen und gesellschaftlichen Integration von Menschen mit Migrationshintergrund. Die betriebliche Weiterbildungsabteilung der SBB wiederum richtet ihr Weiterbildungsangebot auf das ganze Spektrum der Mitarbeitenden aus. Dabei versucht sie, eine Lernkultur zu entwickeln, in deren Mittelpunkt die Kompetenz zum Selberlernen steht. Schliesslich beleuchtet das Beispiel des Instituts für berufliche Aus- und Weiterbildung (IBAW) und der Klubschulen der Genossenschaft Migros Luzern, wie ein radikaler Umbau zu einer agilen Unternehmensstruktur aussehen kann und welche Probleme sich dabei stellen, aber auch welches Potenzial die Verantwortlichen sehen.

SVEB (Hrsg.): Education
 Permanente EP 2021-2,
 Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Alle Institutionen gehen davon aus, dass die Digitalisierung in ihrem Angebot weiter an Bedeutung gewinnen wird. Dies entspricht mitunter einem Bedürfnis der Teilnehmenden. Einzig ECAP wird, sofern es die Pandemiesituation erlaubt, wieder mehrheitlich Präsenzveranstaltungen anbieten. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass viele Weiterbildungsteilnehmende der ECAP nicht über die technische Infrastruktur verfügen oder ihnen die notwendigen IKT-Kompetenzen fehlen. Doch auch die ECAP gewichtet das Digitale künftig stärker als vor der Pandemie. Nicht allein hat sie ein zusätzliches Angebot aufgebaut, das nur online zur Verfügung steht. Sie will auch ihre bildungsungewohnten Teilnehmenden besser für digitale Kommunikation und digitalen Unterricht vorbereiten, indem IKT-Grundlagen in Vorbereitungskursen vermittelt werden. Die im Dossier dieser EP geäußerte Annahme, wonach der Digitalisierungsschub nachhaltig wirke und auch Auswirkungen auf die Programmgestaltung habe, lässt sich bei allen Institutionen belegen.

Es geht nicht nur um die Digitalisierung von Angeboten

Doch die in den Beiträgen beschriebene Digitalisierung der Lehr-Lern-Arrangements ist nicht die einzige Veränderung. Es geht auch um inhaltliche Anpassungen, wie dies besonders in dem Beitrag von Tobias Zimmermann, aber auch in der Beschreibung der «neuen Lernkultur» der SBB abzulesen ist. Die Vorbereitung für den Umgang mit nicht linear erfolgenden Veränderungen und die damit einhergehende Vermittlung entsprechender Kompetenzen rückt stärker in den Fokus.

Mit dieser Dynamik umgehen zu können, fordert auch die Institutionen selbst heraus. Sie müssen beweglicher werden, anpassungsfähiger oder eben agiler. Die SBB verfolgen dieses Ziel mit der Schaffung von umfassenden Lernmöglichkeiten. Die kontinuierliche und eben nicht nur anwendungsorientierte Weiterbildung soll letztlich das Unternehmen agiler werden lassen. Es stellt sich die Frage, ob dies reicht oder ob nicht letztlich agile Organisationen auch agile Strukturen benötigen. Dass dies allerdings nicht nur einen radikalen Umbau erfordert, sondern auch die Implementierung einer neuen Kultur, unterstreicht das Beispiel IBAW.

Welche Auswirkungen dies alles auf die Arbeitsrealität des Weiterbildungspersonals hat, beschreiben die Institutionen anschaulich. Um die Programm- und Angebotsplanung unter neuen Bedingungen genauer analysieren und daraus Schlüsse mit Blick auf veränderte oder neue Kompetenzanforderungen ziehen zu können, bedarf es selbstverständlich weiterer Studien.

Das Weiterbildungspersonal muss sich auf neue Aufgaben einstellen

Zweifellos wird es noch zahlreiche andere Wege der Veränderung bei Weiterbildungsinstitutionen geben als die hier exemplarisch geschil-

derten. Doch die Problemstellungen dürften ähnlich sein wie die hier beschriebenen. Das Personal in Weiterbildungsinstitutionen wird sich demnach auf neue Aufgaben einstellen müssen, die auch neue Kompetenzen erfordern. Wie diese aussehen können, lässt sich auch am Kompetenzprofil des AdA-Baukastens ablesen, der den Praxisteil dieser EP-Ausgabe abschliesst (vgl. Schubiger in diesem Heft).

PROF. DR. ERIK HABERZETH, Professur Höhere Berufsbildung und Weiterbildung, Zentrum Berufs- und Erwachsenenbildung, Pädagogische Hochschule Zürich.
Kontakt: erik.habertzeth@phzh.ch

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



GEMEINSAM FÖRDERN WIR 10 000 BILDUNGSPROFIS.

Jetzt loslegen: klubschule.ch/ausbildende

Eidg. Fachausweis Ausbilder*in
Jetzt alle Module vor Revision
2023 abschliessen.

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	CHF
Lernprozesse digital unterstützen	1850.-
Sprachkursleiter*in im Integrationsbereich – fide	CHF
Fremd- und Zweitsprachendidaktik – fide	700.-
Migration und Interkulturalität – fide	700.-
Szenariobasierter Unterricht nach den fide-Prinzipien	700.-

Preisänderungen für alle Angebote vorbehalten

klubschule

MIGROS

klubschule.ch/ausbildende

Neue Ansprüche an die Programmplanung – Einschätzungen aus einem hochschuldidaktischen Zentrum

TOBIAS ZIMMERMANN

Dieser Beitrag befasst sich mit veränderten Kompetenzanforderungen für Programmplanende in der hochschul(didakt)ischen Weiterbildung; der Schreibende versucht dabei, seine eigene Wahrnehmung als Leiter des ZHE Zentrum für Hochschuldidaktik und -entwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich mit wesentlichen Diskursen abzugleichen. Dies soll Aussagen ermöglichen, die über die Subjektivität der Einzelwahrnehmung hinausweisen.

Hochschulen gelten als traditionsreiche Einrichtungen, die sich nur langsam verändern. Was also könnte sich durch die aktuellen Krisenerfahrungen in der kommenden Zeit in der Weiterbildung von Dozierenden, Studiengangsleitenden oder Stabmitarbeitenden an Hochschulen verändern? Und was bedeutet das für die Programmplanung entsprechender Angebote?

SVEB (Hrsg.): Education
 Permanente EP 2021-2,
 Schweizerische Fachzeit-
 schrift für Weiterbildung,
 www.ep-web.ch



Digitalisierung ist nicht die (alleinige) Ursache

Die Krisenerfahrung der letzten zwei Jahre hat gewiss vieles verändert. Neben Fragen zu Gesundheit und Wirtschaft standen auch solche zur Bildung oft im Zentrum der öffentlichen und privaten Diskussionen. Dennoch sind Entwicklungen in der Bildungslandschaft, die oft der Krisenerfahrung zugeschrieben werden, wohl nicht alleine dieser geschuldet. Denn hier sei die Hypothese formuliert: Wesentliche Änderungen sind in der Gesellschaft und der Wirtschaft bereits erfolgt, und zwar vor Corona. Die Massnahmen zur Eindämmung der Pandemie haben sie freilich deutlicher sichtbar werden lassen. Für den wirtschaftlichen Strukturwandel dürfte die aktuelle Krise somit als Katalysator wirken. Die oft genannte digitale Transformation ist dabei ein starker Treiber, aber nicht Selbstzweck. Sie war in der Pandemie kein Selbstzweck – sondern Teil der Schutzmassnahme «Distanz halten» –, sie war es davor nicht und wird auch nach der Pandemie kein Selbstzweck sein. Die digitale Transformation ist vielmehr Phänomen einer postindustriellen gesellschaftlichen Ordnung, die sich immer stärker auf Wissen und Dienstleistung ausrichtet (vgl. Weyer 2017), und wird deshalb nach der Pandemie auch nicht an Bedeutung verlieren.

Mit Bezug auf Hochschulen führt die Publikation «Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft» (Ehlers 2020) diesen über die Coronakrise hinausgehenden Rahmen exemplarisch vor Augen. Sie wurde unmittelbar vor Ausbruch der Corona-Pandemie im November 2019 fertiggestellt und steht somit nicht unter dem Eindruck der Krisenerfahrung. Ihre zentrale Annahme besteht darin, dass die gesellschaftlichen Herausforderungen derzeitiger und zukünftiger Generationen von einem sich immer schneller und nicht linear wandelnden Handlungskontext geprägt werden. Dieser basiert auf Emergenz, also auf Systemen, deren Entwicklungen sich oft nicht aus den vorherigen Zuständen ableiten lassen (vgl. ebd., S. 6). Das macht Prognosen künftiger Zustände noch schwieriger als früher und erfordert bezogen auf den Bildungskontext einen «Future Skills Turn»: Hochschulbildung – und somit auch die hochschulische und besonders die hochschuldidaktische Weiterbildung – kann sich nicht mehr damit begnügen, Studierende bzw. Teilnehmende durch Transfer von bestehendem Wissen auf künftige Anforderungen vorzubereiten. Vielmehr muss sie darüber hinaus «Studierende bei der Entwicklung von (...) Handlungsdispositionen und Handlungsbereitschaft für den Umgang mit komplexen, unbekannten Problemsituationen durch Reflexion, Werte und Haltungen» unterstützen (Ehlers 2020, S. 57). Ein Beispiel aus der digitalen Transformation sind die sozialen Medien (Facebook, Twitter, TikTok etc., aber auch Leser:innenkommentare in Online-Zeitungen), die das soziale Miteinander in postindustriellen Gesellschaften inzwischen wesentlich beeinflussen und sich permanent weiterentwickeln (vgl. dazu auch Wittpoth 2021).

Gesellschaftliche Änderungen und die Weiterbildung

Was verändert sich also durch die jüngsten gesellschaftlichen Entwicklungen nun für Programmplanende in der hochschul(didakt)ischen Weiterbildung? Aus den vorangehenden Erläuterungen lassen sich folgende in Form von Hypothesen formulierten Herausforderungen ableiten, wobei sich die zweite infolge der Pandemie akzentuiert hat:

Umgang mit Emergenz: Weiterbildungen müssen ihre Teilnehmenden stärker als bisher «fit» für den Umgang mit noch nicht bekannten Herausforderungen und Problemen machen, um nachhaltig wirksam zu sein.

Digitale Transformation: Teilnehmende erwarten zunehmend, dass technologische Möglichkeiten für Weiterbildungen genutzt werden, von digitaler Administration über digitale Lerntools und -materialien bis hin zu Online-Weiterbildungen.

Diese beiden Herausforderungen wirken sich nicht in gleicher Richtung aus: Die Bedeutung der zunehmenden Emergenz ist vielen (potenziellen) Weiterbildungsteilnehmenden nicht oder nicht vollständig bewusst. Dementsprechend verlangen sie oft nach «Rezepten» für vorliegende Probleme und es ist eine didaktische wie inhaltliche Herausforderung, sie für die Bedeutung künftiger Entwicklungen zu sensibilisieren.

Die digitale Transformation ist demgegenüber, zumindest in ihren konkret fassbaren Erscheinungen, den Weiterbildungsteilnehmenden sehr bewusst und sie haben diesbezüglich meist auch sehr konkrete, wenn auch oft divergierende Ansprüche. Die grosse Bandbreite dieser Anliegen zeigte sich in einer im Frühling 2021 durch das Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen der PH Zürich durchgeführten Befragung von mehr als 2000 Weiterbildungsteilnehmenden (internes Dokument).

Neue Ansprüche an die Programmplanung

Soll ein Weiterbildungsprogramm die genannten Herausforderungen annehmen, stellt dies auch neue Ansprüche an die Programmplanung. Drei zentrale Anforderungen, die sich aus dem bisher Erläuterten ergeben, lauten:

Didaktische Gestaltung von Weiterbildungen: Um zum Umgang mit Emergenz zu befähigen, genügt reine Wissensvermittlung nicht. Der Umgang mit neuen Problemstellungen kann nur durch anwendungs- und transferbezogene Settings geübt werden. Die digitale Transformation befeuert diesen Prozess: Gerade im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie wurde klar, dass an Hochschulen grosse Teile der Wissensaneignung durch Weiterbildungsteilnehmende asynchron und selbstgesteuert erfolgen können. Synchrone Weiterbildungssettings müssen somit noch stärker als bisher soziales Lernen, Austausch und Transfer ermöglichen, um eine (weiter-)bildende Wirkung zu erzielen.

Die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH)

ist eine der grössten Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz. Das Zentrum für Hochschuldidaktik und -entwicklung gehört zur Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung. Es richtet sein hochschuldidaktisches Weiterbildungs- und Beratungsangebot überregional an Dozierende und Leitungspersonen von Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Höheren Fachschulen und weiteren Bildungsorganisationen im Tertiärbereich.

Programplanende brauchen deshalb vermehrt Wissen und Können über didaktische Szenarien wie Flipped Classroom, bei denen soziale Ko-Präsenz für Austausch, Vertiefung und Kooperation zwischen Weiterbildungenden und Teilnehmenden genutzt wird. Sie müssen ihre Weiterbildungsdozierenden entsprechend auswählen und mit ihnen an einem geteilten ermöglichungsdidaktischen Mindset (im Sinne von Arnold und Gomez Tutor 2007) arbeiten. Soweit beeinflussbar sind auch geeignete Rahmenbedingungen für die Interaktionsgestaltung zu schaffen, sei es durch entsprechend eingerichtete physische Räumlichkeiten oder durch digitale Infrastruktur und Lernmaterialien.

Lebenslange akademische Bildung (vgl. Ehlers 2020, S. 289–292): Akademische Bildung wird lebenspraktisch kaum mehr durch ein Grundstudium (Bachelor, Master) abgeschlossen. Vielmehr werden akademisch Gebildete wiederholt Weiterbildungen an Hochschulen besuchen, um für die beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerüstet zu sein.

Programplanende sollten deshalb vermehrt anstehende berufliche und gesellschaftliche Herausforderungen identifizieren und Angebote entwickeln, die diese aufnehmen. Auch sollten sie Kooperationsoptionen mit etwaigen vorausgehenden grundständigen Studienangeboten prüfen, da Grundstudium und akademische Weiterbildung künftig weniger scharf getrennt sein werden und sein sollten. Weiter gewinnt angesichts der steigenden Notwendigkeit lebenslanger akademischer Bildung auch die akademische Weiterbildungsberatung an Bedeutung (vgl. z.B. Schlüter und Schilling 2018). Auch in diesem Kontext dürften digitale Medien zur Reduktion bestehender Schwellen beitragen: Verfügbarkeit von digitalen Lernmaterialien, Distanzlernangebote, Online-Beratungsmöglichkeiten begünstigen die lebenslange akademische Bildung.

Einbezug der Arbeitswelt: Die fortschreitende Wissensbasierung der postindustriellen Wirtschaft und Gesellschaft ist wie erläutert ein Treiber des ständigen, insbesondere berufsbezogenen Weiterbildungsbedarfs. Der Kontakt mit den entsendenden Branchen und Betrieben wird deshalb immer wichtiger – auch um massgeschneiderte Weiterbildungen anbieten zu können.

Programplanende sollten deshalb zunehmend gute Kontakte zur Arbeitswelt pflegen und auch gezielt Kooperationen suchen. Auch in Weiterbildungslehrgängen sollte das organisationale Umfeld der Teilnehmenden möglichst systematisch einbezogen werden, um den Transfer in beide Richtungen (Weiterbildung → Betrieb und Betrieb → Weiterbildung) zu begünstigen (vgl. Feixas und Zellweger 2018). Digitale Medien können den diesbezüglichen Austausch gewiss erleichtern und intensivieren.

Diese kurzen Ausführungen veranschaulichen, dass lebenslanges Lernen in einer von Emergenz geprägten Gesellschaft an Bedeutung gewinnt und damit auch vielgestaltige neue Anforderungen an die Programmierung und Gestaltung von hochschulischen Weiterbildungen gestellt werden.

TOBIAS ZIMMERMANN leitet das Zentrum für Hochschuldidaktik und -entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich und ist stellvertretender Leiter der Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung. Kontakt: tobias.zimmermann@phzh.ch

Literatur

- Arnold, Rolf, und Gómez Tutor, Claudia (2007):** Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten. Augsburg: Ziel.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020):** Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden: Springer.
- Feixas, Mònica, und Zellweger, Franziska (2018):** Planning for Impact. Critical Factors Influencing Transfer of Learning in Further Education (S. 58–76). In: T. Zimmermann, G. Thomann und D. Da Rin (Hrsg.). Weiterbildung an Hochschulen. Über Kurse und Lehrgänge hinaus (S. 172–185). Bern: hep.
- Schlüter, Anne, und Schilling, Jan (2018):** Weiterbildungsberatung. In: T. Zimmermann, G. Thomann und D. Da Rin (Hrsg.). Weiterbildung an Hochschulen. Über Kurse und Lehrgänge hinaus (S. 172–185). Bern: hep.
- Weyer, Johannes (2017):** Technischer Fortschritt – Fluch oder Segen? In: Netzdebatte.BPB. 8.3.2017. Online unter: <https://www.bpb.de/dialog/netzdebatte/243905/technischer-fortschritt-fluch-oder-segen> (10.8.2021)
- Wittpoth, Jürgen (2021):** Wozu Beteiligung verstehen? In: Education Permanente 2021-1. Weiterbildungsbeteiligung verstehen und fördern (S. 60–68). Zürich: SVEB. Online: <https://www.ep-web.ch/de/artikel/wozu-beteiligung-verstehen> (15.09.2021)

Prinzipientreue und Wandlungsfähigkeit vereinen – Einschätzungen aus dem Integrationsbereich

GIULIANA TEDESCO-MANCA

Das Erwachsenenbildungsinstitut ECAP richtet sich insbesondere an eine schulunggewohnte Zielgruppe. Vor der Corona-Pandemie war deshalb der Präsenzunterricht Standard und die Schulleitung agierte innerhalb traditioneller Organisationsstrukturen. Mit dem Zwang zur Digitalisierung der Angebote sowie dem Home-Office für Mitarbeitende sah sich die Institution gezwungen, sowohl ihre Angebote zu überarbeiten, neue Zeitmodelle für Unterrichtende einzuführen als auch die Mitarbeiterführung neu anzugehen. ECAP bleibt zwar ihrem Grundprinzip verpflichtet. Doch die Pandemie hat das Institut grundsätzlich verändert, auch was die Tätigkeitsanforderungen an die Schulleitung und die Mitarbeitenden anbelangt.

«Ausbildung gegen Ausgrenzung» – diesem Grundprinzip hat sich ECAP verschrieben und sie verfolgt es über die ganze Angebotspalette hinweg. Diese ist weit gespannt und umfasst Frauenprojekte, Firmenkurse, Kurse für Stellensuchende, Berufsbildung, Sprache und Integration, Grundkompetenzen, (Vor)Schulbildung, Ausbildung der Auszubildenden, Frauenprojekte und andere Spezialprojekte für verschiedene Zielgruppen. Zudem führt die Schule Prüfungen, Spracheinschätzungen und Zertifizierungen durch und gibt Firmenkurse. In Anspruch genommen werden die Angebote mehrheitlich von Migrantinnen und Migranten mit geringer formaler Qualifikation, die sich in der Schweiz sprachlich, beruflich und sozial integrieren müssen. Ihnen eigen ist, dass sie oftmals schulungswohnt sind. Hinzu kommt nicht selten ein grösserer Nachholbedarf bei den Grundkompetenzen: Es mangelt beim Lesen, Schreiben, aber auch bei Informatik-Kenntnissen und Mathematik. Wer mit Menschen zu tun hat, die sich sprachlich oftmals nur rudimentär verständigen können und auch kaum über eine Infrastruktur zur Nutzung digitaler Medien verfügen, setzt natürlich auf den direkten Kontakt.

Kein Wunder also, fanden die Kurse der ECAP bis vor der Corona-Pandemie ausschliesslich im Präsenzunterricht statt. Die Präsenzunterrichtsstunden in den ECAP-Räumen waren zudem für viele Teilnehmende die einzige Möglichkeit des sozialen Austausches und damit auch der sozialen Integration.

Die Charakteristika der Zielgruppe schienen somit ein Festhalten an erprobten Kursformaten und didaktischen Konzepten zu rechtfertigen, nicht zuletzt auch seitens der Kursleitenden. Trotzdem war klar, dass die Erwachsenenbildung und die damit verbundenen Kursangebote nicht unbeeinflusst vom digitalen Wandel bleiben konnten. Und auch Flexibilisierung und Individualisierung stellten Tendenzen dar, denen sich ECAP weder verschliessen konnte noch wollte. Unsere Organisation tendierte in den letzten zehn Jahren zur Strategie, Prozesse schrittweise zu digitalisieren und zu automatisieren, so dass wir nicht in Gefahr gerieten, die Mitarbeitenden durch eine zu rasche digitale Veränderung zu überfordern. Allerdings blieben interne Weiterbildungsangebote für einen digitalisierten Unterricht weitgehend ungenutzt.

Corona als Zeitenwende

Das Corona-bedingte Verbot des Präsenzunterrichts veränderte freilich alles. Die Geldgeber der ECAP forderten eine Weiterführung des Unterrichts, was die Schule zwang, umgehend zu reagieren. Die Herausforderungen waren erheblich. Nebst dem, dass die üblichen Unterrichtsformate an digitale Formate angepasst werden mussten, standen von einem Tag auf den anderen grössere Investitionen in Technologien (Geräte, Lizenzen, Plattformen u.a.) an. Und natürlich musste das Personal umgehend geschult werden.

ECAP machte in diesem Prozess dieselben Erfahrungen wie andere Bildungsinstitutionen auch: Analoge Formate lassen sich nicht eins zu eins digitalisieren. Zudem wirken sich die Besonderheiten des digitalen

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2021-2,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Unterrichts auch auf die Rollen der Kursleitenden aus und haben zudem Auswirkungen auf die Arbeitszeitgestaltung. Der in Präsenzveranstaltungen praktizierte Unterricht eignete sich wenig für Online-Formate; gefragt waren jetzt vielmehr Moderationskompetenzen. Überdies mussten Kursleiterinnen und Kursleiter in die Rolle von E-Tutoren schlüpfen. Kurse mussten anders sequenziert werden und neben der Online-Zeit musste auch die Offline-Zeit, also die Zeit für die Beantwortung von E-Mails mit Fragen und Anliegen, organisiert und gestaltet werden. Kursleitende fürchteten eine Ausdehnung ihrer Arbeitszeit. Umso wichtiger waren dabei Planung und Kommunikation seitens der Schulleitung.

Gestiegene Akzeptanz digitaler Medien

Auch wenn es zynisch klingt: Die Pandemie hatte eine durchaus positive Wirkung. Sie liess selbst den grössten Digital-Skeptikerinnen und -Skeptikern keine Alternative zur Auseinandersetzung mit dem Online-Unterricht. Damit stieg auch die Akzeptanz gegenüber der Verwendung digitaler Medien im Präsenzunterricht. Und sie erlaubte der Schule auch die Entwicklung ganz neuer Angebote, die vorher aufgrund der Widerstandshaltung der Kursleitenden undenkbar gewesen waren. Dabei handelt es sich um reine Online-Kurse, die sich an Personen im Ausland richten. Dieses Zielpublikum will sich auf ein Arbeitsleben in der Schweiz vorbereiten. Im Gegensatz zu Vertriebenen handelt es sich in der Regel um schulgewohnte Personen mit formaler Ausbildung. Mit der Angebotserweiterung einher ging also auch eine Ausweitung der Zielgruppe.

Wenig überraschend, machten sich aber auch die Grenzen des Online-Unterrichts für die schulungsgewohnte Zielgruppe rasch bemerkbar. Da viele nur mit Smartphones am Unterricht teilnehmen konnten und Frauen oftmals gar keinen Zugang zu digitaler Infrastruktur hatten, mussten Aufgaben schon mal per Post verschickt werden. Dass ECAP unmittelbar nach Aufhebung des Präsenzverbots zu den analogen Angeboten zurückkehrte, ist entsprechend naheliegend. Aber nebst der Aufrechterhaltung der Online-Angebote bietet ECAP nun auch eigentliche IKT-Einführungskurse an, um wenigstens Basis-Anwenderkenntnisse zu vermitteln, damit bei einem nächsten Lockdown die Chancen für eine Teilnahme an Online-Kursen etwas besser stehen. Das Problem ungenügender Infrastruktur oder gar des fehlenden Zugangs zu Geräten ist damit allerdings nicht aus der Welt geschafft.

Home-Office als Herausforderung für die Schulleitung

Zu den Hinterlassenschaften der Pandemie gehört indes nicht allein die digitale Erweiterung des Kursangebots der ECAP. Home-Office wird, wenn auch nicht in dem Ausmass wie während der Corona-Pandemie, auch für die Mitarbeitenden der Schule zum neuen Arbeitsalltag zählen. Doch auch Home-Office will gelernt sein, sowohl seitens der Mitarbeitenden wie auch seitens der Schulleitung, die für die Arbeitszeit-

kontrolle und letztlich für die Produktivität verantwortlich ist. In der Phase des verordneten Home-Office schrieben Mitarbeitende zwar ihre Stunden auf – von acht bis zwölf und von zwei bis fünf Uhr abends. Aber auf Nachfrage konnten sie nicht erklären, was sie in dieser Zeit effektiv geleistet hatten. Damit sei nicht unterstellt, dass im Home-Office weniger gearbeitet wurde. Aber die Mentalität, das Geleistete auch sichtbar machen zu wollen, war in keiner Weise ausgeprägt. Auch für das nicht lehrende Personal hat ECAP inzwischen Weiterbildungen eingeführt, wie im Home-Office gearbeitet werden sollte. Eine stärkere Projektorientierung gehört dazu. Anders ausgedrückt: Das unternehmerische Denken unter den Mitarbeitenden wird gestärkt.

Wenn auch die Organisationsstrukturen der ECAP vorderhand unverändert geblieben sind, so dürfte gerade ein Mentalitätswandel unter den Mitarbeitenden nicht ohne Folgen bleiben. Die Tendenz zu mehr Eigenverantwortung wird auch einen Einfluss darauf haben, wie Prozesse ablaufen, wie Entwicklungen angestossen und umgesetzt werden. Im besten Fall bewegt sich ECAP auf eine agile Organisationsform hin. Das wiederum wird auch einen Einfluss auf die Rolle der Schulleitung haben, die ihre Führungsrollen überdenken muss.

ECAP ist eine gemeinnützige und nicht gewinnorientierte Erwachsenenbildungsinstitution mit Sitz in Zürich und neun Regionalstellen, verteilt in der ganzen Schweiz. Mit ihren Angeboten ermöglicht die interkulturelle Organisation die Bildung von Migrantinnen und Migranten sowie generell von Arbeitnehmenden mit geringer formaler Qualifikation. Mit jährlich über 50'000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Bildungsaktivitäten zählt ECAP zu den grössten Erwachsenenbildungsanbietern der Schweiz.

Neue Phänomene erfordern neue Strategien der Bewältigung

Wie andere Schulen auch ist ECAP nach der Aufhebung des Präsenzverbots zu einer gewissen Normalität zurückgekehrt, zu der freilich vorderhand auch das Einhalten von Schutzkonzepten gehört. Konfrontiert ist man allerdings nun mit neuen Phänomenen: beispielsweise unterschiedlicher Auffassung gegenüber Impfungen. Nicht alle Kursleitenden wollen sich impfen lassen. Andere wiederum stehen geimpften Kursteilnehmenden skeptisch gegenüber, weil sie diese ebenfalls als gesundheitliches Risiko ansehen. Mit Ängsten umgehen, die aus der gegenwärtigen Unsicherheit erwachsen, gehört für die Schulleitung ebenfalls zu einer neuen Realität.

Diese hat grundsätzlich gelernt, dass Veränderungen rasch und unvermittelt eintreffen und einschneidende Folgen für den Unterrichtsbetrieb haben können. Damit Reaktionen und Anpassungen an neue Rahmenbedingungen zeitnah erfolgen können, muss stärker in Szenarien gedacht werden, die es allenfalls zu antizipieren gilt. Doch so sehr man auch in der ECAP-Leitung den Schritt zur Digitalisierung begrüsst, so sehr ist man sich auch bewusst, dass sie Verliererinnen und Verlierer hinterlässt. Um dem Grundsatz «Ausbildung gegen Ausgrenzung» weiterhin gerecht zu werden, wird ECAP das eine tun und das andere nicht lassen: Sie wird sowohl Präsenzunterricht anbieten wie auch digitale Angebote ausbauen. Und wahrscheinlich wird sie noch stärker als bisher über Wege nachdenken müssen, die es ihrer schulungsgewohnten Zielgruppe erlaubt, den Anschluss an die digitale Welt zu finden.

GIULIANA TEDESCO-MANCA ist stellvertretende Geschäftsleiterin der ECAP.
Kontakt: gtedesco@ecap.ch

Netzwerker

Wie Schulpfleger Rob Labruyère in seinem
CAS sein Netzwerk ausgebaut hat:
phzh.ch/wirbildenweiter

Wir bilden weiter.
Pädagogische Hochschule Zürich



Es ist Zeit für eine neue Lernkultur. Eine betriebliche Perspektive.

DANIEL CARRON

Trotz radikaler technologischer Veränderungen sind die Formen und Systeme des Lehrens und Lernens bis vor Kurzem weitgehend traditionell geblieben. Zwar war bereits häufig von einer notwendigen Neugestaltung der Rollen und Zuständigkeiten in der Weiterbildung die Rede, aber wirklich begonnen hat diese erst mit dem radikalen Digitalisierungsschub, der mit COVID einsetzte. Dieser Prozess ist bei Weitem nicht abgeschlossen und wirkt sich auch auf die Qualifikationsanforderungen an Lehrende in der Weiterbildung aus. Der Autor veranschaulicht dies anhand seiner Erfahrung in den Bereichen Erwachsenenbildung und betriebliche Weiterbildung bei der SBB.

SVEB (Hrsg.): Education
 Permanente EP 2021-2,
 Schweizerische Fachzeit-
 schrift für Weiterbildung,
 www.ep-web.ch



Die Covid-19-Pandemie hat alle Bereiche unserer Gesellschaft nachhaltig geprägt. Davon ist auch die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen nicht ausgenommen. Die Gesundheitsmassnahmen während dieser Zeit zwangen uns, «vom Reden ins Tun» zu kommen und die Digitalisierung und Hybridisierung der Bildung voranzutreiben. Dinge, die man noch vor zwei Jahren für unmöglich hielt, wurden von heute auf morgen ohne Vorbereitung und ohne entsprechende Schulung umgesetzt. Das gilt sowohl für Auszubildende, die quasi über Nacht den Umgang mit Werkzeugen wie Zoom, Teams, Webex lernen mussten, als auch für Personen in Ausbildung sowie für Unternehmen und Ausbildungszentren. Was lernen wir daraus?

Erstens, dass Kreativität und Gewohnheitsänderungen eher auftreten, wenn uns äussere Umstände dazu zwingen als wenn wir in unserer Komfortzone verbleiben. Und zweitens, dass wir die menschliche Anpassungsfähigkeit niemals unterschätzen sollten. Aber worin liegt der Unterschied zu den Veränderungen, die wir bisher erlebt haben? Hat sich die Erwachsenenbildung nicht immer weiterentwickelt und an die «(neuen) Informations- und Kommunikationstechnologien»¹ angepasst?

«Neue Technologien» und neue Praktiken

Um die Zukunft zu verstehen, muss man sich bisweilen auf die Vergangenheit besinnen, wie die Philosophen sagen. Der Blick zurück lässt uns die sich beschleunigende Entwicklung der (Kommunikations-)Technologien erkennen – eine Entwicklung, die von der Erfindung der Schrift etwa 400 v. Chr. bis zum heutigen, stets mit dem Internet verbundenen digitalen Begleiter reicht.

Aus dieser Perspektive ist zu erkennen, dass sich die reale Praxis in der Bildung – obwohl einige «innovative», mehr oder weniger wissenschaftliche Theorien Eingang in den Bildungsdiskurs gefunden haben – seit Mitte des 20. Jahrhunderts kaum weiterentwickelt hat. Mit Blick auf das 2010 von Ruben Puentedura entwickelte Modell SAMR – Substitution (Ersetzen) / Augmentation (Erweitern) / Modifikation (Umgestalten) / Re-definition (Neugestalten) –, lässt sich sagen, dass wir diverse Materialien und Aktivitäten durch digitale Technologien ersetzt, unsere Systeme aber nicht wirklich verändert oder gar umfassend revidiert haben.

Warum braucht es gerade heute eine Veränderung?

Wenn es um Entwicklungen geht, ist in Management- und Wirtschaftstheorien immer öfter von VUCA die Rede. Diese Abkürzung steht für «Volatilität», «Unsicherheit», «Komplexität» und «Mehrdeutigkeit». Agilität, rasche Auffassungsgabe, Intuition und Anpassungsfähigkeit werden als Schlüssel für den Erfolg künftiger Organisationen genannt. Digitalisierung, Hyperkonnektivität und neue Arbeitsformen (*work anywhere*) lassen nicht nur die Grenzen zwischen Arbeitswelt und Privat-

1 Im französischen Originalbeitrag wird hier der Begriff (N)TICE verwendet, mit folgender Anmerkung: Dieser Begriff stand lange für «Neue Informations- und Kommunikationstechnologien in der Bildung» [Nouvelles Technologies d'Information et de Communication dans l'éducation]. Das (N) hat seinen Sinn mittlerweile verloren, sodass heute häufiger nur noch von TICE oder TIC gesprochen wird.

leben immer mehr verschwimmen, auch die traditionellen Rollen und Verantwortungen im Bildungsbereich werden aufgeweicht. Die althergebrachte Vorstellung, wonach Auszubildende und Lehrende «unterrichten» und ihr Wissen «weitergeben», während Lernende «aufnehmen» und die Lehr-Lern-Veranstaltungen immer in Form von «Präsenzunterricht» stattfinden, hat sich gründlich überholt.

Der Gedanke des lebenslangen Lernens, der ursprünglich von einer philosophischen Überlegung ausging, muss – ähnlich wie es auch bei der Digitalisierung der Bildung der Fall war – vom theoretischen Diskurs zur gelebten Praxis werden, damit die neuen Kompetenzen in der erforderlichen Geschwindigkeit entwickelt werden können. Das SBFI hat dies übrigens in sein Leitbild «Berufsbildung 2030» aufgenommen. Damit sollen Unternehmen angespornt werden, vermehrt Weiterbildungen am Arbeitsplatz anzubieten. Der Begriff «Arbeitsplatz» wäre allerdings zu überdenken und neu zu definieren, da seine Bedeutung bereits nicht mehr dieselbe ist wie zu der Zeit, als die Strategie konzipiert wurde.

Welche Kompetenzen benötigen die Auszubildenden von morgen?

Zusätzlich zu den Fachkenntnissen auf ihrem Gebiet und den didaktischen Kompetenzen müssen Auszubildende in der Lage sein, Bildungsangebote unter Berücksichtigung der verschiedenen Modalitäten (synchron, asynchron) und der unterschiedlichen Örtlichkeiten (zu Hause, am Arbeitsplatz, im Kursraum, Community of Practice etc.) zu gestalten und je nach Bildungsphase *unterschiedliche Haltungen* (gestaltend, vermittelnd, Fachwissen weitergebend, unterstützend usw.) einzunehmen. Dazu gehören natürlich auch *digitale Kompetenzen*, um die richtigen Werkzeuge auszuwählen und zu nutzen, sowie die *Fähigkeit, in interdisziplinären Teams zu arbeiten*, um relevante Bildungsszenarien zu erarbeiten. Nun garantiert der Erwerb dieser Kompetenzen durch die Kursleiter allerdings noch keine effiziente Weiterbildung. Ein gemeinsames Verständnis des Lernens und des «kompetenzorientierten Ansatzes» sind weitere Grundvoraussetzungen, um die Praktiken, die sich am heute unerlässlichen lebenslangen Lernen orientieren, tatsächlich in die Bildungsarbeit integrieren zu können.

Zur Veranschaulichung dieser Perspektive werde ich in groben Zügen die *Lernkultur* skizzieren, die wir innerhalb der SBB in den nächsten Jahren umzusetzen beabsichtigen. Sowohl der CEO als auch die Direktion haben dieser Entwicklung bereits zugestimmt. Am vielversprechendsten und vielleicht auch am innovativsten erscheint mir, dass wir «von Worten zu Taten» übergehen, indem wir allen Akteurinnen und Akteuren die Mittel an die Hand geben, die neue Lernkultur zu leben. In einem ersten Schritt wurden ein gemeinsamer Bezugsrahmen (Worte) geschaffen und konkrete Massnahmen für die praktische Umsetzung (Taten) eingeführt:

1. *Verständnis von Lernen*: Im Zentrum des Systems steht die *Selbstlernkompetenz* der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Dabei wird das Lernen

als Zyklus betrachtet, der sich *ein Leben lang* fortsetzt. *Hauptakteurin* ist die *lernende Person*, wobei *Arbeit und Lernen* ineinandergreifen.

2. *Verständnis der Kompetenzen*: Vorrangiges Ziel ist die *Handlungskompetenz* der Mitarbeitenden. Darunter verstehen wir ihre *Bereitschaft und Fähigkeit*, sich im eigenen beruflichen Umfeld angemessen zu verhalten und *individuelle sowie soziale Verantwortung* zu übernehmen. Der Erwerb von Handlungskompetenz beinhaltet die *geplante und unterstützte Entwicklung* dieser Kompetenz.
3. *Lernangebote*: Wir gestalten ein *Lernumfeld*, in dem Wissen, Lernressourcen, Technologien, Gemeinschaften sowie Mitarbeitende *vernetzt* sind. Auf diese Weise fördern wir die Entstehung eines *Lern-Ökosystems innerhalb und ausserhalb der SBB* und machen unser Unternehmen zu einer agilen und lernenden Organisation.

Konkret heisst das: Alle SBB-Beschäftigten verfügen über digitale Werkzeuge und Lizenzen, um aus der Distanz zusammenzuarbeiten. Neben den «obligatorischen» Bildungsangeboten, die an Standards gebunden sind, können sie ihre persönlichen Lernziele jederzeit selbst festlegen und die Mittel (Tutorials, Peer-to-Peer-Austausch, Lektüre, Yammer-Community-Austausch etc.), Methoden (allein, mit Peers oder einer anderen Person zur Unterstützung etc.) und Orte (zu Hause, am Arbeitsplatz, in einem Schulungsraum etc.) dafür wählen. Ein einfaches Gespräch mit dem oder der Vorgesetzten reicht aus, um diese Vereinbarungen zu bestätigen und vor allem zu «formalisieren», indem sie als Weiterbildung anerkannt werden. Die Bildungswege sind also weitgehend individualisiert und immer mit aktuellen oder zukünftigen Handlungskompetenzen verbunden. Wir haben Instrumente geschaffen, die Mitarbeitende und Führungskräfte bei der Festlegung von Zielen und den einzuhaltenden Rahmenbedingungen (Zeit, Mittel, Formen usw.) unterstützen. Pilotprojekte dazu sind im Gang und die ersten Resultate sind sehr positiv.

Selbstverständlich hat diese Kultur auch einen Einfluss auf die Arbeit unserer Ausbilder und Ausbilderinnen. Von ihnen wird erwartet, dass sie andere Rollen übernehmen als bisher. Nicht mehr gefragt ist eine «Experten»-Haltung, bei der die Kursleitenden ihr Wissen an ihre Kolleginnen und Kollegen weitergeben sowie die Verantwortung für Inhalte und Ziele übernehmen und die Teilnehmenden als «Konsumenten» verstehen, die darauf warten, dass man ihnen sagt, was sie tun und wie sie dabei vorgehen sollen. Deshalb haben wir gemeinsam mit ihnen eine «Vision 2020–2025» entwickelt. Darin sind die Aktivitäten und Haltungen definiert, die wir von ihnen erwarten und die diesen Kulturwandel fördern sollen. Wir wünschen uns Personen, die je nach Zusammenhang und Gegebenheit die folgenden Rollen einnehmen können:

Methodisch-didaktischer Gestalter/Gestalterin:

- Gestaltet oder entwickelt Bildungsszenarien, Lernsettings und -medien (analog-digital) für den Unterricht oder die Lernbegleitung, on und off the job, unter Berücksichtigung der Leitlinien von Bildung SBB.

- Setzt methodisch-didaktische Theorien sowie Werkzeuge für das Bildungsdesign und die Entwicklung von Lernmedien ein, um Lernenden-zentrierte, bedarfsgerechte, sinnvolle, effiziente, innovative Bildungsprodukte zu entwickeln und/oder Lernprozesse umzusetzen.

Fachexperte/Fachexpertin:

- Teilt seine/ihre praktische Erfahrung (das «Handlungswissen») und sein/ihr Fachwissen.
- Setzt Fachbegriffe, fachspezifische Methoden, Verfahren und Arbeitsmittel in praktischen Beispielen ein, um Lernenden das Fachgebiet näher zu bringen.
- Übernimmt Verantwortung für die Einhaltung von Richtlinien, Prozessen und Sicherheitsmassnahmen.

Moderator/Moderatorin:

- Moderiert Lernveranstaltungen in Gruppen, sowohl im physischen als auch im virtuellen Raum. Fördert die Beteiligung aller Teilnehmenden unter Berücksichtigung ihrer individuellen Bedürfnisse und unterstützt die Gruppe im Lernprozess.
- Setzt unterschiedliche Medien (analog-digital) und Methoden für den Gruppenunterricht ein, zur Förderung eines abwechslungsreichen und aktiven Lernens.

Lernbegleiter/Lernbegleiterin:

- Unterstützt den Lernprozess von Individuen oder Teams am Arbeitsplatz durch Begleitung und Beratung.
- Setzt Methoden und Werkzeuge für das Ermitteln von Lernbedürfnissen, das Ableiten von Lernzielen, das Bestimmen von Lernressourcen, die Entwicklung und Umsetzung von Lernstrategien sowie das Evaluieren des Lernerfolgs ein.

Kulturförderer/Kulturförderin:

- Fördert das Entstehen einer gemeinsamen Lernkultur innerhalb der SBB.
- Lebt die Werte der SBB und die damit verbundenen Haltungen und das Verhalten vor. Unterstützt die Transformation und Change-Prozesse durch die Vermittlung von Sinn und Zweck von Neuerungen.

Vernetzer/Vernetzerin:

- Fördert selbstgesteuertes Lernen durch Vernetzung und Orientierung und trägt zum Wissensaustausch und -erhalt zwischen unterschiedlichen Personen der Organisation bei.
- Setzt zwischenmenschliche Fähigkeiten und Kommunikationswerkzeuge ein, um: Netzwerke oder Communities einzuführen und zu betreuen; Einzelpersonen und Teams in der Aufbereitung und Verbreitung von Wissen zu unterstützen; Lernende im Hinblick auf die für sie relevanten Ressourcen zu orientieren.

In Bezug auf diese verschiedenen Rollen wurden *Handlungskompetenzen* definiert, und selbstverständlich müssen die Ausbilderinnen und Ausbilder in diesem Prozess geschult und unterstützt werden. Wie Rom nicht «an einem Tag» erbaut wurde, so sind auch wir uns bewusst, dass

Zahlen und Fakten zur Ausbildung bei der SBB

Die SBB sieht ihre zentrale Mission bei der Aus- und Weiterbildung darin, die Kompetenzen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu entwickeln und deren Qualifikation sicherzustellen. Die Zentren in Renens, Bern, Löwenberg, Olten, Zürich und Bellinzona stellen ihre Aus- und Weiterbildungsangebote nicht nur vor Ort, sondern auch im Fernstudium bereit, sodass flächendeckend im ganzen Land Angebote vorhanden sind. Trotz Covid wurden im 2020 etwa 47'000 Teilnehmende erreicht. Etwas mehr als 1000 Auszubildende unterrichteten in rund 2600 unterschiedlichen Bildungsangeboten. Darüber hinaus wurden mehr als 148'000 Verbindungen zu E-Learning-Einheiten registriert.

es Zeit braucht, um diese Kultur zu etablieren. Wir sind überzeugt, dass es für alle ein Gewinn sein wird, wenn es den Einzelnen gelingt, in ihrem Lernen autonomer und verantwortungsbewusster zu werden.

Welche Schlussfolgerungen können wir daraus ziehen?

Obwohl das Beispiel der SBB sich nicht für die gesamte Erwachsenenbildung verallgemeinern lässt, habe ich auf Grundlage meiner Beobachtungen aus der Praxis den Eindruck, dass sich gewisse bei uns sichtbare Tendenzen breit durchsetzen werden. Dies betrifft insbesondere die Lernorte: Die Erfahrungen der SBB wecken Zweifel daran, ob künftig noch viele Teilnehmende bereit sein werden, stundenlang zu fahren, um einen dreistündigen Abendkurs zu besuchen, der grösstenteils theoretisches Wissen vermittelt und auch aus der Ferne besucht werden könnte. Der Präsenzunterricht wird einen wirklichen Mehrwert bieten müssen, um von den Teilnehmenden akzeptiert zu werden. Dies bedeutet letztlich, dass «neue» *hybride Szenarien* (nach dem SAMR-Modell) entwickelt werden müssen, die eine Vor- und Nachbereitungszeit im Kursraum beinhalten. Sogenannte *Communities of Practice* werden sicherlich an Bedeutung gewinnen, auch wenn sie zu Beginn eine Moderation bedingen dürften, damit ein rascher Zugang zu neuen Entwicklungen und Problemlösungen ermöglicht werden kann. Schliesslich wird die Eigenverantwortung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung immer selbstverständlicher werden, wie dies im Privatleben bereits der Fall ist. Wenn wir ein neues Handy kaufen, bekommen wir heutzutage keine Anleitung mehr dafür, und dennoch dauert es nur ein paar Tage, bis wir gelernt haben, die wichtigsten Funktionen zu verwenden.

Persönlich sehe ich diese Entwicklung durchaus positiv. Als jemand, der auf dem Land aufgewachsen ist, erinnere ich mich aber auch daran, wie mein Vater sagte, dass man Zeit und Geduld brauche, um die Früchte seiner Arbeit zu ernten, dass die im Herbst gepflanzte Saat manchmal erst im Frühjahr aufgeht und dass die Ernte im Frühsommer eingebracht wird.

Das gilt auch für das Lernen: Ich habe heute bisweilen den Eindruck, dass manche Menschen aufgrund der immer zahlreicheren, schnelleren und leichter zugänglichen *Informationen* erwarten, auch eine *Aus- oder Weiterbildung* rasch und mühelos hinter sich bringen zu können. Aber auch wenn wir in der Technologie heute bei 4.0 sind: Unser Gehirn arbeitet immer noch auf Version 1.0. Trotz seiner immensen Kapazitäten braucht es weiterhin Zeit, um zu lernen.

Dieser Beitrag wurde aus dem Französischen übersetzt, der Originalbeitrag ist in der französischen Ausgabe dieser EP verfügbar

DANIEL CARRON, MA in Erziehungswissenschaften, ist Ausbilder bei der SBB und unterrichtet in AdA-Modulen zum eidg. Fachausweis Ausbilder/in.
Kontakt: dcarron@bluewin.ch

Die Reise nach Costa Rica – oder wie man eine Bildungs- institution in eine agile Organisation verwandelt

RONALD SCHENKEL

Mit agilen Organisationsstrukturen wollen sich Unternehmen für die Herausforderungen eines zunehmend volatilen, dynamischen Umfeldes wappnen. Dass Agilität nicht einfach nur ein bisschen Flexibilisierung bedeutet, sondern einen radikalen Kulturwandel verlangt, zeigt sich am Beispiel des Instituts für berufliche Aus- und Weiterbildung (IBAW) und der Klubschulen der Genossenschaft Migros Luzern. Diese haben 2019 ihre Organisation umgebaut. Die Corona-Pandemie war eine Art Härtetest.

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2021-2,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Im April 2019 haben das Institut für berufliche Aus- und Weiterbildung (IBAW) und die Klubschulen der Genossenschaft Migros Luzern ihre Organisation radikal umgestellt: von einer klassischen Top-Down-Matrix-Organisation auf selbstorganisierende Teams. Ziel war es, eine zukunftsfähige, das heisst vor allem eine anpassungsfähige Organisation zu schaffen. Das Stichwort lautet Agilität. Mit einer agilen Selbstorganisation wollte die Institution auf das zunehmend schnellere, unvorhersehbarere und komplexere Marktumfeld reagieren, in dem sie sich bewegt. Dabei unternahm das IBAW als eines der ersten Unternehmen der Migros-Gruppe diesen Schritt.

Agilität ist nicht mit Flexibilität zu verwechseln.¹ Und agiles Handeln setzt entsprechende Organisationsstrukturen voraus. Das IBAW orientierte sich an den Prinzipien der «Soziokratie S3» und an Organisationselementen von Spotify. Der ursprünglich schwedische Musik- und Videostreaming-Dienst hat verschiedene agile Methoden in einem Organisationsmodell zusammengefasst, das heute als Spotify-Modell vielen Unternehmen als Vorlage dient. So auch dem IBAW.

Squads als Miniunternehmen

Kern des Spotify-Modells sind sogenannte Squads. Beim IBAW bestehen diese Teams aus vier bis maximal sechs Mitarbeitenden. Sie agieren als wirtschaftliche «Mini-Unternehmen». Sie legen ihre Strategie fest und sind für ihren Erfolg verantwortlich. Themenverwandte Squads werden in Business-Units zusammengefasst. Den Squads stehen verschiedene Shared Services zur Verfügung, wie zum Beispiel IT, HR oder Finanzen. Die Führungsebene bildet der sogenannte Tribe Lead, wobei Führung nicht im traditionellen Sinne als Erteilen von Direktiven zu verstehen ist. Der Tribe Lead sieht sich als Unterstützer der einzelnen Squads, legt die Gesamtstrategie fest und fördert die Unternehmenskultur. Dieser kommt eine ganz besondere Bedeutung zu. Sie beruht auf Vertrauen. Das mag heute ziemlich banal klingen, gibt es doch kaum ein Unternehmen, das für sich nicht in Anspruch nähme, über eine vertrauensvolle Unternehmenskultur zu verfügen.

Der Tribe Lead des IBAW geht jedoch davon aus, dass jeder Mitarbeitende stets im Sinne des Unternehmens handelt. Demensprechend wird möglichst wenig reglementiert, wie beispielsweise zu Spesenabrechnungen oder wer wann wo wie viel arbeiten muss. Laut Michael Achermann, der sich in Übereinstimmung mit der neuen Sprachregelung Lead IBAW nennt, lässt sich der Reifegrad einer vertrauensvollen Unternehmenskultur sehr gut am Umfang des Spesenreglements messen. Je mehr geregelt werde, desto geringer falle das Vertrauen gegenüber den Mitarbeitenden aus, dass diese im Sinne der Unternehmung handeln würden – und umgekehrt.

Das wiederum bedeutet, dass man auch zu Fehlern stehen muss – und kann. Denn auch das gehört zu einer vertrauensvollen Kultur, dass man bei der Darlegung eines Fehlers nicht mit Abstrafung rechnen muss. Werden Fehler aber aktiv kommuniziert, kann man mit ihnen eher umgehen und auch aus ihnen lernen, so Achermann.

1 Mit Verweis auf Andreas Auglinger betont dies Karin Dollhausen vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, vgl. Dollhausen 2020 und 2021 in diesem Heft.

Entscheiden nach dem Konsentprinzip

Zu den Besonderheiten der Soziokratie wiederum gehört, dass Entscheide nach dem Konsentprinzip (explizit nicht nach dem Konsensprinzip) gefällt werden. Das heisst: Jeder ist berechtigt und auch aufgefordert, Anregungen und Ideen einzubringen, wobei diese gut begründet werden müssen. Dabei sollen alle betroffenen Mitglieder gehört und Meinungen oder Einwände integriert werden. Entscheidungen sollen von allen nachvollzogen und mitgetragen werden. Auch dazu ist Vertrauen notwendig. Solches im unternehmerischen Alltag zu leben, muss man aber erst einmal lernen.

Für die Implementierung der neuen Organisationsstruktur standen dem IBAW externe Coaches zur Seite. Überdies bildete man eigene Mitarbeitende intern zu sogenannten Agile Coaches weiter. «Eigentlich kannten wir die Stolpersteine, die auf unserem Weg lagen», sagt Michael Achermann, der sich, ganz der Terminologie des Spotify-Modells entsprechend, nicht Leiter, sondern Lead IBAW nennt. Trotzdem verlief nicht alles reibungslos. Das wiederum hat viel mit Traditionen, Gewohnheiten, ja mit der zuweilen doch etwas besonderen Art der Sozialisierung von uns Schweizerinnen und Schweizern zu tun.

Agil ist mehr als Theorie

Im Nachhinein, knapp drei Jahre nach Einführung der agilen Selbstorganisation, ist für Michael Achermann klar: Die agile Organisation muss man (er-)leben, um sie tatsächlich zu verstehen und agil handeln zu können. Denn es ist nicht jedermanns Sache, in Lösungen zu denken, seinen eigenen Standpunkt einzubringen und diesen im Team zu verteidigen. «In eine Selbstorganisation zu wechseln, ist wie eine Reise nach Costa Rica», meint Achermann. Dort könne man sich von wunderbaren Regenwäldern verzaubern lassen, von Papageien und Schmetterlingen. Aber es gebe eben auch die Stechmücken. Nur wer mit beidem zurechtkomme, sei am richtigen Platz. Kein Wunder, verzeichneten manche Teams anfänglich hohe Fluktuationsraten. In anderen tendierte sie indes gegen null. «Wer geblieben ist, weiss die gewonnenen Handlungsspielräume zu schätzen und diese für die Unternehmung sinnvoll zu nutzen», ist Achermann überzeugt.

Zu diesen Handlungsspielräumen gehört die Selbstorganisation von Aufgaben innerhalb der Teams. Die einzelnen Teammitglieder haben dabei keine eigentlichen Funktionen im klassischen Sinn inne, sondern geben sich Rollen. Für jede Rolle existiert eine Rollenkarte. Diese umfasst die Rollenbeschreibung und Tätigkeiten für die Inhaberinnen und Inhaber. Sie ist so verfasst, dass sie Raum lässt, wie die Rolle auszufüllen ist. Rollenzuordnungen sind nicht fix, sondern wechseln je nach Situation aufgrund von Fähigkeiten und Eigenschaften der einzelnen Mitarbeitenden. «Dies erlaubt, dass die Mitarbeitenden das IBAW mitgestalten und sich mit ihren Rollen sowie dem Unternehmen identifizieren

können», sagt Achermann. Weiter könnten bei Bedarf rasch neue Rollen geschaffen oder nicht mehr benötigte Rollen entfernt werden.

Es drohen die alten Muster

Zum Schwierigsten auf dem Weg zur agilen Organisation gehörte, so Achermann, nicht in alte Muster zurückzufallen. Dass diese funktionierten, wusste man ja. Hätte man allerdings nachgegeben, wäre aus agil bald wieder traditionell geworden. Es galt, Gewohnheiten, aber auch Erwartungen zu widerstehen – den eigenen und jenen, die an einen hergetragen wurden. «Von uns, den früheren Chefs, erwartete man noch lange, dass wir Entscheidungen treffen und Lösungen präsentieren würden. Umgekehrt mussten wir lernen, dass unsere Vorschläge nicht automatisch umgesetzt und von den Squads auch schon mal ganz verworfen wurden.»

Gefordert waren aber auch die Mitarbeitenden im Umgang untereinander. Anfänglich habe man wie früher Klagen über Teammitglieder und Probleme den ehemaligen Chefs vorgetragen, anstatt diese im Team zu klären. Eine offenere Feedback-Kultur ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von agilen Organisationen, denn nur so können auch die Rollen effizient zugeteilt werden. Nicht jeder, der gerne eine bestimmte Rolle hätte, ist in jedem Fall dazu geeignet. Das muss das Team ansprechen können. Auch die Mitarbeiterbeurteilung wird auf Ebene der Teams vorgenommen. «Jemandem sagen zu können, was er nicht gut kann, ist nichts Negatives», betont Achermann. «Vielmehr schulde man dem oder der anderen diese Offenheit.» Zwar sei man noch nicht ganz am Ziel einer der Organisation angemessenen Feedback-Kultur, aber auf gutem Wege.

Über den eigenen Schatten springen mussten die Squads des IBAW auch bezüglich der Vorstellungen, wann ein Bildungsangebot zur Durchführung bereit war. «Geschwindigkeit vor Perfektionismus» lautet das neue Credo, verbunden mit der Handlungsanleitung: «Fail fast, learn fast». Es gehe nicht darum, Fehler zu vermeiden, sondern daraus schnell zu lernen, sagt Achermann. Doch muss man wohl ungeschminkt sagen, dass das Primat der Geschwindigkeit und der Umgang mit einer neuen Fehlerkultur an sämtliche Teammitglieder hohe Erwartungen stellt. Mit einem neuen Bildungsangebot, das zuerst einmal nicht perfekt ist, rasch in den Kursraum zu gehen, um es dann später zu verbessern, ist zumindest in einem schweizerischen Verständnis unorthodox.

Corona als Testfall

Doch nur dank dieser Orientierung an Geschwindigkeit und dank der sich selbstorganisierenden und autonom handelnden Squads habe man so rasch auf die Corona-Krise reagieren können. Während andere Bildungsanbieter Wochen brauchten, um ihr Online-Angebot aufzubauen, war das IBAW am Tag nach dem Inkrafttreten des Präsenzverbots bereit. Man habe dabei auf Kundenbedürfnisse reagiert, sagt Achermann. Denn

was die Leute wollten, war klar: So rasch wie möglich ihre Ausbildung abschliessen.

Die Corona-Pandemie lässt sich im Rückblick als eine Art Bewährungsprobe für die agile Selbstorganisation des IBAW lesen. «Test bestanden», lautet Achermanns Fazit. Es erscheint denn auch logisch, dass die Organisationsstruktur des IBAW der Genossenschaft Migros Luzern nicht auf die Zentralschweiz beschränkt bleibt. Mit der Herauslösung der Berufsbildungsangebote aus den Klubschulen und deren Integration ins IBAW wird das Institut IBAW zu einer nationalen Bildungsanbieterin mit einer agilen Selbstorganisation.

Die Rechnung geht auf

Am Ende zählen Kundennutzen und Wirtschaftlichkeit. Für Michael Achermann hat sich die Reorganisation ausbezahlt, im eigentlichen Wortsinn. Zwar seien die Personalkosten gleichgeblieben. Aber auf der Seite der Unternehmenskultur, der Loyalitäts- und schlussendlich der Ertragsseite habe sich der Wandel positiv niedergeschlagen.

Und noch etwas habe man dank der neuen Organisation gewonnen: Die Innovationskraft des IBAW sei deutlich gestiegen. Zum einen, weil Ideen von Teammitgliedern eingebracht und auf Ebene der Squads entwickelt würden und nicht mehr durch Hierarchien gereicht werden müssten. Zum andern aber auch, weil der Tribe Lead, die früheren Chefs, sich wesentlich besser darauf konzentrieren könnten, sich mit der Gesamtstrategie des Unternehmens zu beschäftigen und auf übergeordneter Ebene Neues zu schaffen.

Für Michael Achermann ist klar: Der Bildungsmarkt, in dem sich das IBAW bewegt, bleibt weiterhin raschen Veränderungen unterworfen. Auf der einen Seite steige der Fachkräftemangel in bestimmten Bereichen, auf der anderen Seite kämen neue, auch internationale, digitale Player quasi über Nacht hinzu.

Eine agile Selbstorganisation sei deshalb umso wichtiger, um zu überleben und zukünftige Chancen nutzen zu können, ist Achermann überzeugt. Die digitale Transformation betrifft zwar alle Branchen. Aber für Achermann sehen sich Bildungsinstitutionen wie das IBAW wesentlich stärker mit den Bedingungen der VUKA-Welt, in der Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit herrschen, konfrontiert als etwa Stromerzeuger oder Strassenbauer. Grösse, sagt Achermann, spiele dabei keine Rolle. Auf die Haltung komme es an.

Zum einen bekenne sich das IBAW ganz zur Schweiz, sagt Achermann, und wolle einen Beitrag zur Stärkung des Standorts leisten. Zum andern aber gehe es eben auch um Konkurrenzfähigkeit. Produkte und Bildungskonzepte könne man kopieren, meint der Lead IBAW, eine Kultur aber nicht. Auf diese neue Kultur setzt der IBAW Lead Achermann.

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



Kann
eigenständig als
CAS oder in Kom-
bination als DAS
oder MAS abge-
schlossen
werden.

CAS Beratung (B)

Supervision, Coaching und Organisationsberatung



Ein Angebot in Kooperation mit der PH St.Gallen
Weitere Informationen auf aeb.ch/bildungsangebot

lernwerkstatt

*Kostenloser Ratgeber
jetzt downloaden!*

20 Tools für den Online-Unterricht

Tipps und Ideen für
einen lebendigen
virtuellen Unterricht.

www.lernwerkstatt.ch/online



Kompetenzverschiebungen bei Ausbildenden im Spiegel der Reform des AdA-Baukastens

ANDREAS SCHUBIGER

Im Rahmen der Reform des AdA-Baukastens ist das Kompetenzprofil für Ausbilderinnen und Ausbilder in der Weiterbildung deutlich erweitert worden. Berücksichtigt wurden nicht allein verwertungsorientierte Handlungskompetenzen, sondern auch übergeordnete Professionskompetenzen. Das nun vorliegende Kompetenzprofil orientiert sich denn in einem umfassenderen Sinn an der Frage, was gutes Lehren/Lernen ausmacht.

SVEB (Hrsg.): Education
 Permanente EP 2021-2,
 Schweizerische Fachzeit-
 schrift für Weiterbildung,
 www.ep-web.ch



Der Schweizerische Verband für Weiterbildung SVEB setzt sich als Dachverband seit den 1990er Jahren für die Professionalisierung der Auszubildenden ein. So ist er unter anderem auch in der höheren Berufsbildung und der Weiterbildung mit dem eidg. Fachausweis «Ausbilderin/Ausbilder» erfolgreich präsent. Nun hat er eine Reform dieses Lehrgangs in Gang gesetzt, die durch den Autor in der Funktion einer berufspädagogischen Begleitung unterstützt wurde. Um dem Anspruch der Berufsfelddidaktik (Rosen & Schubiger, 2013) zu genügen, wurden zur Entwicklung des Kompetenzprofils alle relevanten Anspruchsgruppen eingeladen. Das waren in einem ersten Schritt Arbeitgebende von Auszubildenden sowie Auszubildende, die den Lehrgang bereits absolviert hatten. In einem zweiten Schritt wurde die wissenschaftliche Perspektive miteinbezogen. In diesem Rahmen fanden Diskussionen zur aktuellen Didaktik der Erwachsenenbildung respektive über gutes Lehren und Lernen statt. Auch der SVEB selbst verfügt als Dachverband im Bereich der Erwachsenenbildung über eine hohe Expertise. Neben den strategischen Ansprüchen der Trägerschaft mussten auch die Regulatorien des Bundesamtes für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) berücksichtigt werden, da es sich beim Fachausweis «Ausbilderin/Ausbilder» um einen formalen Abschluss der höheren Berufsbildung im Tertiärbereich handelt.

Zu Beginn des Reformprozesses wurden mehrheitlich verwertungsorientierte Handlungskompetenzen formuliert, die auch als das Handwerk oder Grundfertigkeiten bezeichnet werden können. Sie beschreiben im Grunde die aktuellen Anforderungen an die Auszubildenden. Diese Fokussierung auf die unmittelbare Verwertbarkeit und Arbeitsmarktfähigkeit ist nicht unüblich und wird vom Autor in vielen Berufsbildentwicklungen beobachtet. Mit dem Einbezug von Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft und Erwachsenenbildung konnten zusätzlich übergeordnete Professionskompetenzen wie Haltungen und Standards der Erwachsenenbildung sowie Kompetenzen der Zukunft herausgearbeitet werden.

Zukunftsgerichtetes Kompetenzprofil

Damit kann das nun vorliegende Kompetenzprofil sicherlich als vollständig und zukunftsgerichtet betrachtet werden. Es vereint Planungshandeln auf der Mikro- und Mesoebene, methodisches Handeln, Interaktionshandeln mit Einzelnen oder in Gruppen, aber auch Reflexionshandeln als Denkhandlung sowie die Orientierung an Professionsstandards.

Aktuelles Handlungskompetenzprofil für den eidg. Fachausweis Ausbilderin/Ausbilder

A Lehr- und Lernveranstaltungen planen

- A1 Grobplanung für eine Lehr-/Lernveranstaltung resp. Lernbegleitung unter Berücksichtigung der curricularen und institutionellen Vorgaben erstellen

- A2 Lehr- und Lerneinheiten und deren Ausgestaltung lernprozessorientiert in einer Feinplanung konstruieren und dokumentieren
 - A3 Operationalisierte Lernziele aus vorgegebenen Kompetenzen formulieren
 - A4 Einsatz von Lehr- und Lernmedien planen
 - A5 Kompetenz- und lernzielorientierte Lernaufgaben entwickeln
 - A6 Transfer mit geeigneten Konzeptionen und Methoden planen
 - A7 Valide Prüfungsverfahren planen
 - A8 Technologiebasierte Kommunikationsformen zur Lernunterstützung planen
 - A9 Blended Learning Settings planen
 - A10 Einfache technologiebasierte Medien für verschiedene Lernprozesse adaptieren und gestalten
 - A11 Berufsfelddidaktische Überlegungen in die Planung von Lehr-/Lernveranstaltungen miteinbeziehen
- B Lehr- und Lernveranstaltungen durchführen*
- B1 Verschiedene Lehr- und Lernformen lernprozess- und zielorientiert einsetzen
 - B2 Arbeitsprozesse und Lernschritte anleiten
 - B3 Technologiebasierte Medien im Lehr-/Lernprozess einsetzen
 - B4 Feinplanung adaptiv und prozessorientiert umsetzen
 - B5 Lernergebnisse im Lernprozess individuell und kollektiv sichern
 - B6 Lernleistungen und Verhalten beurteilen sowie bewerten
 - B7 Geeignete Methoden und Verfahren zum Transfer und zur Überprüfung der Lernergebnisse einsetzen
 - B8 Lernaktivitäten und soziale Interaktion lernförderlich gestalten
 - B9 Binnendifferenzierung in heterogenen Gruppen methodisch realisieren
 - B10 Handlungsorientierte Methoden in komplexen Lehr-/Lernsituationen einsetzen
- C Lehr- und Lernveranstaltungen evaluieren*
- C1 Vollständige Feedbackprozesse mit geeigneten Instrumenten durchführen
 - C2 Vorgegebene Qualitätssicherungsmassnahmen umsetzen
 - C3 Die eigene Lehr-/Lernqualität sichern und entwickeln
- D Mit Teilnehmenden im Lernprozess interagieren*
- D1 Mit den Teilnehmenden einen wertschätzenden Umgang pflegen
 - D2 Wertschätzende Interaktion und Kommunikation zwischen den Teilnehmenden im Lernprozess ermöglichen
 - D3 Ein unterstützendes Lernklima fördern
- E Teilnehmende lernprozessorientiert begleiten und fördern*
- E1 Teilnehmenden Rückmeldungen zu Kompetenzen und Lernfortschritten geben

- E2 Aus Kompetenzen abgeleitete Lernziele aus der Sicht des Ausbilders/der Ausbilderin oder gemeinsam mit Teilnehmenden bestimmen und deren Erreichung überprüfen
- E3 Begleitprozesse unter Berücksichtigung der Selbstorganisation und Selbstwirksamkeit gestalten
- E4 Unterstützende Gespräche mit einzelnen Teilnehmenden im Bewusstsein der eigenen Haltung und Rolle führen
- E5 Lernverhalten wahrnehmen, Lernschwierigkeiten und Ressourcen der Teilnehmenden erkennen und sie in ihrer Entwicklung unterstützen
- E6 Methoden zur Lernbegleitung begründet wählen
- E7 Im eigenen Fachbereich interessierte Personen über geeignete Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie Abschlüsse informieren

F Gruppen leiten und moderieren

- F1 Gruppenprozesse wahrnehmen und einordnen
- F2 Das kommunikative Verhalten einer Gruppe wahrnehmen und aktiv mitgestalten
- F3 Situationsgerecht in Gruppenprozessen intervenieren
- F4 Die Rollen in Gruppen klären
- F5 Lernvereinbarungen mit Gruppen entwickeln
- F6 Fragestellungen inhaltlich moderieren
- F7 Interaktionsprozesse moderieren

G Lehr- und Lernveranstaltungen aufgrund von Vorgaben kompetenz- und transferorientiert konzipieren

- G1 Im eigenen Fachbereich den Bildungsbedarf sowie die Interessen und Voraussetzungen der Adressatinnen und Adressaten für eine Ausbildungseinheit abklären
- G2 Fachliche sowie überfachliche Kompetenzen formulieren
- G3 Ein didaktisches Design für eine vorbestimmte Ausbildungseinheit entwickeln
- G4 Die Überprüfung der Erreichung von Kompetenzen konzipieren
- G5 Für eine Ausbildungseinheit ein Transferkonzept entwickeln
- G6 Lehr-/Lernveranstaltungen subjekt- und biografieorientiert konzipieren

H Das eigene professionelle Handeln reflektieren und weiterentwickeln

- H1 Die eigene Rolle klären und entsprechend gestalten
- H2 Das eigene Lehr-/Lernverständnis, eigene Werte, Haltungen und Normen vor dem Hintergrund der eigenen Biografie reflektieren
- H3 Das eigene Verhalten überprüfen und wo nötig anpassen
- H4 Probleme der Praxis im kollegialen Team reflektieren und lösen
- H5 Strategien zur Bewältigung von Belastungssituationen entwickeln und umsetzen

- H6 Veränderlichkeit, Unsicherheiten, Widersprüche und Komplexität im eigenen didaktischen Handeln antizipieren und berücksichtigen
- H7 Professionsverständnis im eigenen Arbeitskontext entwickeln
- H8 Diversität in die Reflexion von Lehr-/Lernveranstaltungen mit einbeziehen

I Ethische Standards im Berufsalltag umsetzen

- I1 Lebenslanges Lernen fördern und ermöglichen
- I2 Integrität der Teilnehmenden bewahren
- I3 Diversität, Interkulturalität, Multi- und Transkulturalität bewusst wahrnehmen und konstruktiv nutzen
- I4 Das berufliche Handeln vorurteilsfrei ausrichten
- I5 Diverse Werteorientierungen akzeptieren und Perspektivenwechsel vornehmen
- I6 Lehr-/Lernprozesse als Ermöglichung von Lernen interpretieren
- I7 Exzellenz im beruflichen Handeln anstreben
- I8 Chancengerechtigkeit ermöglichen
- I9 Nachhaltigkeit von personellen und materiellen Ressourcen planen und umsetzen

Das Kompetenzprofil ist so formuliert, dass es sich auf unterschiedlichste Lernsettings im formalen und nonformalen Bereich adaptieren lässt, sowohl in der Grundbildung wie auch im Tertiär- und Quartärbereich. Neu kommt hinzu, dass auch Lehr-/Lernsettings in der Lernbegleitung berücksichtigt werden.

Kategorien des Kompetenzprofils

Das vorliegende Kompetenzprofil umfasst drei Kategorien mit unterschiedlichen Charakteristika.

Kategorie I: Vorprofessionelle Kompetenzen

Es gibt Situationen, die sich laufend wiederholen. Diese können mit einer gewissen Handlungsroutine und entsprechendem Wissen respektive entsprechenden Fertigkeiten bewältigt werden. Solche Kompetenzen lassen sich gut in abgeschlossenen Lernveranstaltungen wie in einem Modul entwickeln. Sie beinhalten oft einfache vollständige Handlungen und entsprechen dem behavioristischen sowie handlungspsychologischen TOTE-Konzept (test-operate-test-exit). Diese Handlungskompetenzen können auch als vorprofessionelle Kompetenzen bezeichnet werden. Sie sind in diesem Sinne zwingend, aber für ein professionelles Handeln nicht hinreichend, denn sie werden der Komplexität der Realität kaum gerecht. Sie weisen einen instrumentellen und verwertungsorientierten Charakter auf. Bei den Anspruchsgruppen der Praxis stoßen sie jedoch auf hohe Akzeptanz.

Beispiel: «Operationalisierte Lernziele aus vorgegebenen Kompetenzen formulieren».

Kategorie II: Kompetenzen professionellen Handelns

Einige Kompetenzen weisen schon in ihrer Formulierung darauf hin, dass sie in verschiedenen Situationen und unterschiedlicher Komplexität zur Anwendung kommen. In diesem Sinne haben sie einen adaptiven Charakter. Umgekehrt kann die Entwicklung dieser Kompetenzen weniger über ein in sich geschlossenes Lerngefäß als vielmehr über Wiederholungen auf unterschiedlichen Stufen erfolgen. Hier bietet sich der lehrgangsorientierte Ansatz mit einem Spiralcurriculum und kontinuierlichem Reflektieren von Erfahrungen an. Kompetenzen dieser Kategorie zeigen sich in der Bewältigung unterschiedlicher Situationen mit hoher Variabilität und Unvorhersehbarkeit. Sie stellen hohe Anforderungen an die kognitiven Leistungen resp. die fluide Intelligenz der Profession. Die Entwicklung dieser Kompetenzen führt zur eigentlichen Professionalisierung des beruflichen Handelns.

Beispiel: «Ein didaktisches Design für eine vorbestimmte Ausbildungseinheit entwickeln».

Kategorie III: Professionskompetenzen

Die dritte Kategorie kann als transversale Kompetenz bezeichnet werden. Sie ist in allen Handlungssituationen wirksam und zeigt nebst der Wissens- und Fertigkeitskomponente eine starke Haltungs- und Wertausprägung. Diese Kompetenz lässt sich durch konkretes Handeln, kontinuierliches Feedback und wiederkehrende Reflexionsschlaufen entwickeln. Mit ihrer intentionalen Ausrichtung ist sie grundlegend und wird über eine langjährige Auseinandersetzung entwickelt. Sie legt das Fundament für die Ausbildung der Profession resp. des Professionsverständnisses.

Beispiel: «Chancengerechtigkeit ermöglichen».

Berücksichtigte Tendenzen

Im neuen Kompetenzprofil von Auszubildenden auf der Stufe Fachausweis sind folgende Schwerpunkte erkennbar, die auch als Antwort auf die veränderten Anforderungen an Ausbilderinnen und Ausbilder verstanden werden können:

1. Mehr lernen – weniger lehren

In der Erwachsenenbildung findet die Subjektorientierung bei der Gestaltung von Lernumgebungen aktuell in vielen formalen wie auch nonformalen Aus- und Weiterbildungen die nötige Beachtung. Anstelle von Bildungseinheiten, in denen alle Lernenden zur gleichen Zeit dieselben Lernschritte bewältigen, werden individuelle Lernwege ermöglicht. Die Arbeit in den Grundlagen-Workshops zeigte durchwegs, dass in den unterschiedlichen Lernumgebungen die Fokussierung auf die

individuellen Lernprozesse und -wege mehr Beachtung erhält. Der Paradigmenwechsel von einer Vermittlungsdidaktik hin zu einer Ermöglichungsdidaktik zeigt sich im vorliegenden Kompetenzprofil signifikant.

2. Zunehmende Bedeutung der Lernprozessbegleitung

Der im obigen Abschnitt beschriebene Paradigmenwechsel «mehr lernen – weniger lehren» verändert die Rolle der Auszubildenden fundamental. Die Lernbegleitung, das zur Reflexion anregende Gespräch sowie die individuelle Lernprozess- und Lernstandsanalyse stellen neue Anforderungen. Dies hat in der Entwicklung des vorliegenden Qualifikationsprofils dazu geführt, dass ein eigenständiger Handlungskompetenzbereich «Teilnehmende lernprozessorientiert begleiten und fördern» geschaffen wurde. Dabei erhält das Lernportfolio eine besondere Bedeutung. Denn nebst der Förderung individueller Lernprozesse sollen auch Möglichkeiten für individuelle Dokumentationen und Reflexionen geschaffen werden.

Die Idee des Portfolios oder auch E-Portfolios findet in vielen aktuellen Berufsrevisionen Eingang. Mit den Möglichkeiten cloudbasierter Plattformen kann auch das lernortübergreifende Lernen gefördert werden.

Das Portfolio ist grundsätzlich eine individuelle prozessorientierte Methode, die auch formative und summative Beurteilungen ermöglicht. Prozessbegleitend regt sie die Lernenden an, Arbeitsergebnisse auf unterschiedlichste Repräsentationsarten zu sammeln, festzuhalten und zu reflektieren. Ausgewählte Kompetenzen, Ablageordnung, Reflexionsfragen, Kriterien an die Portfolioarbeit selbst wie auch Standortgespräche sind während der Ausbildung wichtige Elemente der Portfolioarbeit. Als Prüfung entspricht die Portfolioarbeit dem Assessment eigener individueller Evidenz.

In der Ausbildung von Auszubildenden soll die Portfolioarbeit und deren Ausrichtung am Kompetenzprofil zu fortwährender Reflexion der eigenen Professionskompetenz führen. Professionskompetenzen zu formulieren, welche die Reflexionsfähigkeit fördern, war auch eine Forderung der wissenschaftlichen Anspruchsgruppen. Der AdA-Modulbaukasten wird mit diesem Ansatz den Bildungsanbietern den Portfolioansatz dringend empfehlen. Aus Sicht des Autors wird dieser Ansatz nicht nur im AdA-System ein zentraler Entwicklungsschwerpunkt sein. Es gilt in den nächsten Jahren, diese Idee mit guten Instrumenten, methodischen Hilfestellungen und technischen Lösungen zur Entfaltung zu bringen.

3. Stärkere Gewichtung des Interaktionshandelns und der Beziehungsgestaltung

John Hatties (2012) vielbeachtetes Werk «Visible Learning» geht der Frage nach, was wirklich lernwirksam ist. Er verfolgt sie mit einer Metastudie über Metastudien in akribischer Weise und berücksichtigt dabei bis zum heutigen Zeitpunkt über 80'000 Einzelstudien. In einer bisher noch nie dagewesenen Ausführlichkeit stellt Hattie Interventionen rund um das Lehren und Lernen nach ihrer Wirksamkeit mit vergleichbaren

Effektstärken dar und beurteilt sie. Leider werden diese Vergleiche häufig missverstanden und teilweise auch für politisch motivierte Argumentationen missbraucht. So wurde in der deutschen Boulevardpresse das Ende der «Kuschelpädagogik» mit der grossen Effektstärke der «direkten Instruktion» angekündigt. Einerseits wurde die «direkte Instruktion» fälschlicherweise mit dem immer noch weit verbreiteten Frontalunterricht und dem fragend entwickelnden Unterricht verwechselt. Andererseits werden innovative Ansätze mit selbstorganisiertem Lernen oder offenen Lernformen mit einer Laissez-faire-Pädagogik verwechselt.

Hattie fasst in seinem letzten Kapitel zusammen, worauf es wirklich ankommt: «The teacher matters». Diese wenig überraschende Schlussfolgerung bringt er aber mit essenziellen «Mindsets» von wirkungsvollen Ausbildenden zusammen. Entscheidend sind nicht die konkret eingesetzten Methoden, sondern die Haltungen und Überzeugungen der Ausbildenden.

Solche Haltungen und Überzeugungen sind:

- Ich weiss, dass es primär um das Lernen und weniger um das Lehren geht.
- Ich bin mir der Wirkung meines Handelns bewusst und überprüfe es deshalb laufend.
- Ich bin überzeugt, dass ich eine Wirkung auf das Lernen der Lernenden habe.
- Ich erachte die Ergebnisse von Prüfungen auch als Feedback für mich, nicht nur für die Lernenden.
- Ich engagiere mich für einen echten Dialog.
- Ich suche die Herausforderung und gebe mein Bestes.
- Ich fühle mich für gute Beziehungen innerhalb der Lerngruppe mit verantwortlich.
- Als Expertin/Experte für das Lernen bilde ich mich kontinuierlich weiter.

Zusammengefasst beschreibt Hattie «gute Lehrpersonen» als Menschen, die versuchen, das Lernen aus der Perspektive der Lernenden zu verstehen.

Betrachtet man die didaktischen Interventionen mit grossen Effektstärken, so fällt auf, dass diese vorwiegend auf einer dialogischen Beziehungsqualität aufbauen:

- Direkt instruieren
- Lernende nicht etikettieren
- Feedback geben
- Feedback entgegennehmen

Das alles sind Interventionen mit folgenden Beziehungsqualitäten:

- Fordern und Fördern
- Klarheit schaffen
- Den Lernenden auf Augenhöhe begegnen

- Vertrauen aufbauen
- Den Lernenden vorurteilsfrei begegnen

Die Bedeutung der Beziehung zwischen Ausbildenden und Lernenden wird bis heute unterschätzt. Gerade die aktuellen Forschungsergebnisse der sozialen Neurowissenschaften zeigen, welche Wirkung Ausbildende auf die Neurophysiologie des Gegenübers haben können. Cozolino (2013) bezeichnet Ausbildende darum auch als «neurologische Bildhauer». Das neue Kompetenzprofil wertet die Bedeutung von Kompetenzen rund um die Beziehungsgestaltung und das Interaktionshandeln deutlich auf.

4. Selbstverständlichkeit des Einbezugs digitaler Medien und Kommunikationskanäle

Die Forderung nach dem Einbezug digitaler Medien und Kommunikationskanäle wurde seitens der Trägerschaft bereits zu Beginn gestellt. Idee war, die Kompetenzen des Weiterbildungsmoduls «Lernprozesse digital unterstützen» vollumfänglich in die Ausbildung zu integrieren. In den Grundlagenworkshops mit den Praxisvertretungen zeigte sich, dass der Einsatz digitaler Medien in der Praxis bereits eine Selbstverständlichkeit ist. Die Erfahrungen der letzten Monate führten allerdings zur Erkenntnis, dass es in Zukunft überhaupt nicht genügt, traditionelle Lernumgebungen eins zu eins zu digitalisieren. Vielmehr sollen neue Lernformen wie das E-Portfolio, gruppenunabhängige Kollaborationen und Ko-Konstruktionen oder individualisierte Lernpfade mit adaptiven Lernaufgaben durch digitale Instrumente erst möglich gemacht werden. Hier warten noch ungeahnte Möglichkeiten, auf welche die Ausbildenden vorbereitet werden müssen. Das Kompetenzprofil des Ausbilders nimmt diese Herausforderung wahr und formuliert explizite Handlungskompetenzen rund um die Gestaltung digital vermittelter Lernumgebungen, Interaktionen und Lernprozesse. Die Herausforderung wird nicht im Umgang mit neuen technischen Möglichkeiten liegen. Die Herausforderung wird sein, wie wir unser Wissen und unsere Erfahrung über gutes Lernen in digitale Räume und Welten transformieren.

5. Ausschliessliche Orientierung an der Entwicklung von Kompetenzen

Das Primat der Kompetenzorientierung wurde in der vorliegenden Reform konsequent eingehalten, zumindest auf Dokumentenebene. Leider ist in der Praxis nach wie vor das Inhaltsprimat zu beobachten. So werden zu Beginn von Lernprozessen beim Reaktivieren von Ressourcen oftmals nur Vorkenntnisse abgefragt. Und auch im weiteren Verlauf wird oft lediglich neues Wissen aufgebaut, angewendet und reflektiert. Kompetenzorientierte Lernprozessgestaltungen berücksichtigen jedoch in allen Lernschritten nebst dem Wissen auch Fertigkeiten, Erfahrungen, persönliche Haltungen, Einstellungen und Volitionen (Schubiger 2016, 2019).

6. Transfer als integraler Bestandteil des Lehr-/Lernsettings

Der Transfer soll ein integraler Bestandteil des Lehr-/Lernsettings und kein nachgelagertes Phänomen sein. Es reicht nicht, am Ende des Lernprozesses eine Hausaufgabe zu erteilen. Damit Transfer wirklich stattfindet, muss er ins gesamte Arrangement der Lernumgebung integriert werden (Schubiger, 2019). Zusammengefasst heisst das:

- Transfer geschieht in der bidirektionalen Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Individuum und Lern- sowie Funktionsumgebung. Er geschieht sehr selten spontan.
- Die Transferwahrscheinlichkeit kann durch die Gestaltung einer geeigneten Lernumgebung unterstützt werden. Der generalisierte Transfer ist ein eher seltenes Ereignis. Daher müssen sowohl das Lern- als auch das Funktionsfeld möglichst nahe zusammengebracht werden.
- Der Transfer ist kein einzelner Lernprozessschritt, sondern sollte von der Problemstellung zu Beginn bis zur Überprüfung der Kompetenzen integriert werden.
- Die Transferwahrscheinlichkeit ist nicht nur von der didaktischen Gestaltung einer Lernumgebung abhängig, sondern es gilt auch Faktoren wie die individuelle Transferstärke (Koch, 2018) zu beachten.
- Das vorliegende Kompetenzprofil von Auszubildenden berücksichtigt diesen Aspekt von Transfer sowohl beim Planungs- wie auch beim Interaktionshandeln.

7. Fokussierung auf die Reflexion der eigenen professionellen Kompetenz und deren Weiterentwicklung unter Berücksichtigung professioneller Standards und Haltungen

Durch zwei explizite Handlungskompetenzbereiche zur Professionalität bekräftigt das vorliegende Kompetenzprofil zwei grundlegende Haltungen der Trägerschaft:

- Professionalität entwickelt sich nur durch die kontinuierliche Reflexion vor, während und nach der Handlung (Schön, 1983). Das vorliegende Kompetenzprofil soll dazu eine Referenz bieten und die Auszubildenden zu diesem iterativen und lebenslangen Lernprozess anregen.
- Handlungskompetenzen der Bereiche A–G sind an sich wertneutral. Mit ethischen Standards steht die Trägerschaft klar und deutlich zu normativen Haltungen, die dem Kompetenzprofil nebst wirkungsvollen und verwertungsorientierten Handlungskompetenzen auch eine unverkennbare Ausrichtung verleihen.

Mit diesen beiden Handlungskompetenzbereichen weicht das vorliegende Qualifikationsprofil deutlich von vielen verwertungsorientierten Profilen der höheren Berufsbildung ab und stellt auch Ansprüche jenseits von empirischen Erkenntnissen. Klaus Zierer (2019), notabene Mitübersetzer und Mitautor von Hatties Werken, gibt zu bedenken, dass es noch andere Perspektiven von Lehr-/Lernqualität zu beachten gilt.

Er verweist auf vier zentrale Fragen in Anlehnung an Ken Wilbers (2002) erkenntnistheoretisches Modell des guten Lernens:

- Was ist ein effektives Lernen? (objektive Perspektive)
- Was ist ein freudvolles Lernen? (subjektive Perspektive)
- Was ist ein kulturell passendes Lernen? (intersubjektive Perspektive)
- Was ist ein funktionales Lernen? (interobjektive Perspektive)

Schulsysteme mit höchsten Effektstärken wie etwa asiatische zeigen unter anderem Schattenseiten in Bereichen der psychischen Gesundheit. Ein Lernort, an den Lernende sowie Auszubildende mit Freude hingehen, zeigt womöglich Wirkungen, die sich selbst mit ausgeklügelten Forschungsdesigns kaum vermessen lassen. Jeder Lernort ist auch in eine gesellschaftliche Situation und in einen kulturellen Kontext eingebunden, deren Abhängigkeit nicht ausser Acht gelassen werden kann. Eine Passung trägt zu Konfliktfreiheit und Entwicklung bei. Jede Lernumgebung bekommt auch gerade durch die gesellschaftliche Einbettung eine funktionale Ausrichtung und Aufgabe. So haben Gymnasien, Berufsfachschulen, höhere Fachschulen, Weiterbildungsstätten, betriebliche Ausbildungsabteilungen oder Hochschulen eine ganz bestimmte Funktion zu erfüllen, deren Erfüllungsgrad ebenso etwas über ihre Qualität aussagt.

Fazit

Das vorliegende Kompetenzprofil von zukünftigen Ausbilderinnen und Ausbildern mit eidg. Fachausweis nimmt auf der einen Seite alt bewährte und grundlegende Handlungskompetenzen des Lehrens und Lernens wieder auf. Auf der anderen Seite berücksichtigt das Profil unübersehbare Tendenzen einer individualisierten, subjektorientierten, digitalisierten und auf den Lernprozess fokussierten Lehr-/Lernwelt. Das Profil sucht aber auch zu skizzieren, dass Ausbilderinnen und Ausbilder selbst Lernende sind und überdies eine Didaktik und Methodik ihre Wirkung nur im Zusammenhang mit einer entsprechenden Beziehungsgestaltung zu Lernenden entfaltet. Mit seiner Orientierung an einem formalen Abschluss der höheren Berufsbildung, an den wissenschaftlichen Erkenntnissen über gutes Lehren und Lernen sowie an einer guten Praxis und an berufsethischen Standards erfüllt dieses Kompetenzprofil die wesentlichen Kriterien von Professionalität.

ANDREAS SCHUBIGER, Dr. Phil., ist Inhaber des Instituts für Kompetenzentwicklung, Training und Transfer (I-K-T GmbH). Er begleitete den AdA-Revisionsprozess als berufs-pädagogischer Experte. Kontakt: andreas.schubiger@i-k-t.ch

Literatur

Cozolino, L. (2013): The Social Neuroscience of Education. New York & London: Norton

Hattie, J. (2012): Visible Learning. New York: Routledge

Koch, A. (2018): Die Transferstärke-Methode. Weinheim und Basel: Beltz

Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, 47 (2), S. 78–92

Rosen, S. & Schubiger A. (2013): Berufsfelddidaktik der höheren Berufsbildung. Bern: hep.

Schön, D. A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books

Schubiger, A. (2016): Lehren und Lernen. Bern: Hep (2. Auflage)

Schubiger, A. (2019): Wie Transfer gelingt. Warum wir nicht immer tun, was wir wissen. Bern: Hep

Wilber, K. (2002): Eros, Kosmos, Logos – eine Jahrtausend-Vision. Frankfurt am Main: Fischer

Zierer, K. (2019): Hattie für gestresste Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag

«Es braucht neue Konzepte, um die aktuelle Entwicklung der beruflichen Bildung zu verstehen.»

Gespräch mit Katrin Kraus, Professorin für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich.

INTERVIEW: IRENA SGIER

Seit Mai dieses Jahres ist die Erziehungswissenschaftlerin Katrin Kraus Inhaberin der Professur für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich. Davor leitete sie das Institut Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule FHNW. Im Gespräch mit der EP gibt Katrin Kraus Einblick in ihre Arbeitsschwerpunkte und erläutert das theoretische Konzept der erwerbsorientierten Bildung, das sie im Rahmen ihrer neuen Tätigkeit weiterentwickeln will.

SVEB (Hrsg.): Education
 Permanente EP 2021-2,
 Schweizerische Fachzeit-
 schrift für Weiterbildung,
 www.ep-web.ch



Sie sind seit Mai 2021 Inhaberin der Professur Berufs- und Weiterbildung an der Uni Zürich. An der Uni Genf gibt es seit Jahrzehnten eine Professur für Erwachsenenbildung. In der Deutschschweiz ist das meines Wissens die erste universitäre Professur, die Weiterbildung in der Bezeichnung führt. Ist das Ausdruck einer steigenden Bedeutung der Weiterbildung in Forschung und Lehre?

KATRIN KRAUS: Ja, das würde ich so sehen. Der Lehrstuhl hiess vorher «Lehrstuhl für Berufsbildung». Dass die Weiterbildung jetzt in die Denomination des Lehrstuhls aufgenommen wurde, ist vor allem ein Zeichen dafür, dass man den Weiterbildungsbereich stärker sichtbar machen will, auch innerhalb der Berufsbildung. Das entspricht dem Bedeutungszuwachs und der steigenden Anerkennung, die das Lernen nach der Ausbildung innerhalb der beruflichen Bildung bekommt.

Warum ist das gerade jetzt der Fall? Die Weiterbildung ist ja schon seit rund 20 Jahren ein wichtiges öffentliches Thema.

Das hat vermutlich vor allem mit den institutionellen Abläufen zu tun. An der Universität Zürich war die Berufsbildung auch mit der Weiterbildung schon vorher stark vertreten. Wenn ein Lehrstuhl frei wird – wie jetzt mit der Emeritierung von Prof. Philipp Gonon –, fragt man sich vonseiten der Hochschule, ob die Denomination noch passt und ob es Entwicklungen gibt, die sich in der Bezeichnung des Lehrstuhls abbilden sollten. Ich denke, dass der Zeitpunkt für die Umbenennung vor allem mit dem jetzt erfolgten Wechsel und der daraus entstehenden Gelegenheit zur Anpassung zusammenhängt.

Können Sie bereits etwas zur Ausrichtung Ihrer Professur sagen? Welchen Spielraum haben Sie, um Schwerpunkte zu setzen?

Aus meiner Sicht braucht es nicht nur aktuelle empirische Forschung, sondern auch neue theoretische Konzepte, um den heutigen Entwicklungen gerecht zu werden und Berufsbildung wissenschaftlich angemessen betrachten zu können. Ich halte den Ansatz der erwerbsorientierten Bildung für sehr wichtig. Hier möchte ich Entwicklungen aufgreifen, mit denen ich mich schon vor Jahren beschäftigt habe, und diesen Ansatz weiterentwickeln. Das wird ein Schwerpunkt in der Ausgestaltung des Lehrstuhls sein.

Wie sieht dieser Ansatz aus?

Um den Ansatz zu erklären, muss ich mich zunächst etwas vom konkreten Bildungssystem entfernen. Es ist ein theoretischer Ansatz, der auf interdisziplinären Grundlagen basiert. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass der Erwerb des Lebensunterhaltes so etwas wie eine anthropologische Konstante ist: Der Mensch muss auf die eine oder andere Weise sei-

nen Lebensunterhalt erwerben. Dazu braucht er Fähigkeiten. Welche das sind, hängt stark davon ab, wie Erwerbstätigkeit in den Gesellschaften organisiert ist. In Agrargesellschaften sieht das ganz anders aus als in Industriegesellschaften, auch der historische Kontext spielt eine zentrale Rolle. Zurzeit verändert bspw. die digitale Transformation die Möglichkeiten, den Lebensunterhalt zu erwerben.

Gesellschaften gestalten sowohl die Möglichkeiten, den Lebensunterhalt zu erwerben, als auch die Möglichkeiten, sich die dazu notwendigen Fähigkeiten anzueignen. Das kann man als Institutionalisierung bezeichnen, d.h. es werden Konzepte und Strukturen entwickelt, in denen die Fähigkeiten für eine Erwerbstätigkeit gesellschaftlich gestaltet und entwickelt werden, in denen sie erlernt und gelehrt werden können. Um verstehen zu können, wie das geschieht, hilft uns der Ansatz der erwerbsorientierten Bildung.

Können Sie ein Beispiel dafür nennen, wie Gesellschaften die Erwerbstätigkeit organisieren?

Ich mache ein aktuelles Beispiel. Wir kennen das Phänomen der Influencer*innen, die über Social-Media-Kanäle aktiv sind. Einige der Personen können mit ihrer Tätigkeit mittlerweile sogar ihren Lebensunterhalt bestreiten und möglicherweise zeichnet sich hier eine Entwicklung ab, wie sie sich Ende des 20. Jahrhunderts mit dem Webseiten-Design gezeigt hat. Eine zunächst im kreativen Bereich der neuen, digitalen Möglichkeiten angesiedelte Tätigkeit begann sich langsam zu verberuflichen, bis schliesslich die berufliche Grundbildung «Interactive Media Designer EFZ» entstand. Mit einer Kollegin am Lehrstuhl sind wir daran, im Bereich der Tätigkeit Influencer*in ein Projekt zu entwickeln, in dem es vor allem um die Kompetenzen geht, die erfolgreiche Influencer*innen erworben haben und in ihrer Tätigkeit einsetzen. Diese Kompetenzen liegen sowohl im künstlerisch-darstellenden Bereich wie auch in den Bereichen Kommunikation, Technik und Marketing. Dieses Beispiel zeigt, was alles in den Blick gerät, wenn man sich über das Berufsbildungssystem hinaus die Phänomene etwas breiter anschaut, um die es in einer Perspektive erwerbsorientierter Bildung letztlich geht. Durch solche Phänomene entwickelt sich dann auch die erwerbsorientierte Bildung weiter und man kann wiederum Veränderungen innerhalb des Berufsbildungssystems untersuchen. Auch traditionelle Berufe verändern sich ja zurzeit aufgrund neuer digitaler Techniken und Prozesse.

Es geht also primär um eine Erweiterung der Perspektive über das Bildungssystem hinaus?

In der Schweiz ist sowohl die Erwerbstätigkeit als auch die Aneignung der dafür notwendigen Fähigkeiten stark über das Berufskonzept und das Berufsbildungssystem gerahmt. Insofern steht das bei meinem Lehrstuhl klar im Zentrum, aber ein Ansatz wie der soeben skizzierte

erweitert die Perspektive und ermöglicht es zu verstehen, wie sich das Berufskonzept und die Formen, in denen berufliche Bildung organisiert ist, historisch oder im Kontext aktueller Entwicklungen verändern. Die wissenschaftliche Arbeit an der Frage, wie man diese Schnittstelle von Bildung und Beschäftigung verstehen kann, fasziniert mich.

Gibt es noch weitere grössere Schwerpunkte, die Sie aufnehmen möchten?

Ein weiteres Gebiet, das mir sehr wichtig ist, ist die Berufsbildungspolitik. Ich beschäftige mich schon lange mit Fragen von Educational Governance und Policy sowie mit akteurzentrierten Ansätzen in der Gestaltung von Berufsbildung. Da geht es zum Beispiel um die Frage, wer sich wie in Aushandlungsprozesse einbringt, wie diese Aushandlungsprozesse verlaufen, welche Logiken am Werk sind und wie Kompromisse zwischen verschiedenen Logiken und Anforderungen entstehen, gerade in Aushandlungsprozessen an der Schnittstelle zwischen Bildung und Beschäftigung.

Bekommt Ihre Professur damit eine eher soziologische Ausrichtung?

Nein, das Konzept der erwerbsorientierten Bildung ist ein klar erziehungswissenschaftlicher Ansatz. Er wurde unter Einbezug interdisziplinärer Grundlagen entwickelt, weil Berufsbildung mit ihrer Schnittstelle zur Arbeitswelt starke gesellschaftliche Bezüge hat. Wie der Erwerb konzipiert ist, ist eine gesellschaftliche Frage, die verschiedene Disziplinen interessiert. Aber die Frage, wie ein Mensch fähig wird (und bleibt), seinen Lebensunterhalt zu erwerben, und wie dies gesellschaftlich organisiert ist, das ist eine originär erziehungswissenschaftliche Fragestellung.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive steht für mich daher die Frage im Zentrum: Wie entstehen Konzepte von Erwerbstätigkeit in den jeweiligen gesellschaftlichen Kontexten,

welche Überlegungen fliessen in diese Konzepte ein und wie zeigt sich das in den jeweiligen Formen erwerbsorientierter Bildung? Der internationale Vergleich ist hier sehr aufschlussreich. In Frankreich ist die Befähigung zur Erwerbstätigkeit zum Beispiel wesentlich stärker schulisch organisiert als in der Schweiz. Dort existieren also andere Vorstellungen davon, wie man fähig wird, seinen Lebensunterhalt zu erwerben, und vor allem das Wissen hat da einen ganz anderen Stellenwert. In Grossbritannien sieht es wiederum anders aus. Verkürzt gesagt, befähigt dort ein Studienabschluss unabhängig vom Studieninhalt zur Erwerbstätigkeit. Was zählt, ist der Abschluss in einem eher abstrakten Sinn. Das Konkrete, so die Vorstellung, wird vor allem in der Tätigkeit gelernt

Die Verschiebungen, die sich zurzeit beobachten lassen, enthalten oft einen Anstieg der Interaktions- und Reflexionsanteile.

KATRIN KRAUS

und bei Bedarf zertifiziert. Insgesamt zeigen sich somit in verschiedenen Ländern unterschiedliche Vorstellungen davon, wie man sich die notwendigen Fähigkeiten aneignen kann, um sich seinen Lebensunterhalt zu verdienen, und diese unterschiedlichen Logiken zeigen sich auch in den verschiedenen Formen erwerbsorientierter Bildung in den unterschiedlichen Ländern.

In der Bildung lässt sich ja seit Längerem eine Tendenz zur Internationalisierung erkennen. Sehen Sie in Bezug auf die erwerbsorientierte Bildung Verschiebungen oder Annäherungen zwischen den unterschiedlichen Logiken und Systemen?

Eigentliche Systemwechsel sehe ich nicht. Aber es gibt durchaus Anpassungen, und die Treiber solcher Veränderungen sind vor allem gesellschaftliche Entwicklungen und die Erfordernisse des Arbeitsmarktes. Heutige Tätigkeiten verlangen teilweise andere Kompetenzen als frühere. So führen bspw. die Digitalisierung oder der Trend zur Dienstleistungsarbeit zu veränderten Kompetenzanforderungen, und das bildet sich natürlich auch in der Berufsbildung ab.

An welche Kompetenzen denken Sie?

Fähigkeiten, die an Bedeutung gewinnen, sind u.a. das übergreifende Wissen und vernetztes Denken. Ein konkretes Beispiel sind Problemlösefähigkeiten, bei denen auf unterschiedliche Wissensbestände zurückgegriffen werden muss, um akute Probleme zu lösen, weil die Lösungen noch nicht in Routinen oder Handlungsabläufen vorliegen. Die Verschiebungen, die sich zurzeit beobachten lassen, enthalten zudem oft einen Anstieg der Reflexionsanteile. Immer wenn in einer Tätigkeit der Interaktionsanteil zunimmt, steigt auch die Notwendigkeit zur Reflexion. Letztere ist notwendig, um Kommunikation und Zusammenarbeit gut gestalten zu können. Ein Anstieg der Interaktionsanteile ist heute auch bei eher technisch angelegten Berufen erkennbar. Darin sehe ich neben den sich verändernden fachlichen Anforderungen ein wichtiges Moment, eine treibende Kraft der aktuellen Entwicklung in der Berufs- und Weiterbildung.

Das sind jetzt systembezogene Entwicklungen. Im Konzept der erwerbsorientierten Bildung steht doch aber letztlich das Individuum im Zentrum, die Person, die ihren Lebensunterhalt erwerben soll. Wo verorten Sie den Einzelnen in diesem Ansatz?

Die individuellen Bildungsentscheidungen spielen eine zentrale Rolle. Wir können Bildung nicht nur vom System aus denken und bloss danach fragen, was wir möchten, dass die Leute tun. Wir müssen genau hinsehen und fragen, welche Voraussetzungen, Ziele, Aspirationen und Wünsche die Menschen haben, wo sie hinwollen und womit sie

denken ihre Ziele am besten erreichen zu können – oder umgekehrt, mit welchen Bildungsentscheidungen sie glauben, sich am wenigsten zu verbauen. Hinter Bildungsentscheidungen stehen eine subjektive Rationalität und eine Vorstellung von der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns. Diese müssen wir als Grundlage für die Gestaltung von Bildungssystemen sehr ernst nehmen.

Für das Bildungssystem stellt sich somit die Frage: Wie muss es gestaltet sein, damit es nicht versucht, Menschen entgegen ihren Wünschen zu kanalisieren, sondern ihre Anliegen ernst nimmt? Die Gestaltung von Bildungssystemen sollte somit von der Frage ausgehen, was die Berufs- und Weiterbildung an Bildungswegen ermöglichen soll und welche Systemlogik es braucht, um dies umzusetzen. Das ist letztlich eine Umkehrung der Perspektive. Das Ermöglichen von Bildungswegen halte ich für eine sinnvollere Steuergrösse als bspw. Quoten für Zugänge und Abschlüsse.

Zurück zu Ihrer Professur. Die Berufsbildungsforschung befasst sich vor allem mit der Grundbildung, Sie kommen aber aus der Erwachsenenbildung. Inwiefern können Sie Ihre bisherigen Schwerpunkte in Ihre neue Tätigkeit mitnehmen?

Ich bin in beiden Teildisziplinen zuhause. Meine Schwerpunkte lagen zeitweise mehr in der Berufsbildung, zeitweise mehr in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Insofern bietet mir diese Professur wunderbare Möglichkeiten, beides zusammenzubringen. Auch die Perspektive der erwerbsorientierten Bildung eignet sich sehr gut für beide Bereiche. Es ist eine Perspektive, die das bestehende Berufsbildungssystem ernst nimmt und zugleich anerkennt, dass neben diesem System sehr viele andere Formen existieren. Mit «neben» meine ich sowohl zeitlich die Phasen von Kindheit und Jugend als auch die Phasen nach der Ausbildung wie auch erwerbsbezogene Bildungsprozesse ausserhalb des offiziellen Bildungssystems. Zahlreiche Studien belegen, dass der Kompetenzerwerb für die Erwerbstätigkeit im Verlauf der gesamten Berufstätigkeit stattfindet und nicht nur in der Ausbildungsphase.

Wie sehen Sie die Verbindung zwischen dem Berufsbildungssystem und diesen anderen Lernformen ausserhalb des Systems?

Es gibt theoretische Konzepte, die dazu beitragen, diese Zusammenhänge besser zu verstehen. Ich orientiere mich hier am Konzept der iterativen Bildung. Dieses Konzept wurde im Kontext der Professionalisierung entwickelt und nimmt die Idee der Iteration auf, des Wiederkehrenden. Dabei sind zwei Dimensionen entscheidend: Erstens, das biografisch Wiederkehrende. Nach einer ersten Ausbildungs- oder Berufsphase braucht es wiederkehrende Möglichkeiten, an organisierter Bildung teilzunehmen, um neue Impulse oder Reflexionsmöglichkeiten zu erhalten und sich neues Wissen anzueignen oder neue Qualifikationen

zu erwerben. Es geht nicht einfach um einen Wechsel von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt, sondern um viele Wechsel zwischen beiden Bereichen im Verlauf einer Berufstätigkeit. Die zweite Dimension der Iteration betrifft den Aufbau von Kompetenzen. Dieser geschieht, wenn wir einerseits Zugang zu einem theorieorientierten Wissensbestand und andererseits Erfahrungsmöglichkeiten haben und beides aufeinander beziehen können. Hier bedeutet Iteration das Hin und Her zwischen Wissensaufbau, Erfahrungsmöglichkeiten und Reflexion.

Solche konzeptionellen Ansätze sind aus meiner Sicht sehr ergiebig. Es sind Ansätze, die versuchen, das Bestehende aufzunehmen und weiterzudenken oder zu erweitern. Sehr wichtig scheint mir in diesem Zusammenhang auch die Dimension der erwerbsbiografischen Gestaltungskompetenz. Menschen brauchen die Kompetenz, sich gegenüber der Erwerbsnotwendigkeit zu verhalten, Entscheidungen zu treffen und ihre Erwerbsbiografie gestalten zu können. Diese Kompetenz sollte schon sehr früh in der Biografie berücksichtigt und gestärkt werden.

Gibt es weitere Themen oder Fragestellungen, die Ihnen besonders am Herzen liegen?

Ja, ein weiteres Thema, das mir sehr wichtig ist, sind die Lern- und Bildungsorte. Diese gehören seit Langem zu meinen Forschungsgebieten, und dazu möchte ich meine wissenschaftliche Arbeit auch am Lehrstuhl für Berufs- und Weiterbildung fortführen.

Räume haben nicht nur eine materielle, sondern auch eine soziale Dimension der Interaktion, eine subjektive Dimension der Aneignung und eine kulturelle sowie symbolische Dimension der Bedeutung und Sinnstiftung. Mich interessiert die Gestaltung von Lern- und Bildungsorten, weil darin auch Vorstellungen von Lehren, Lernen und Bildung transportiert werden. In einer Werkstatt, einem Stuhlkreis oder einem Hörsaal materialisieren sich sehr unterschiedliche Vorstellungen vom Lehren und Lernen. Lehrende und Lernende setzen sich in der Aneignung dieser Orte mit den darin materialisierten Konzepten auseinander. Manchmal passen die Konzepte zu ihren eigenen Vorstellungen, manchmal auch nicht. Diese Auseinandersetzung hat nicht nur eine individuelle, sondern auch eine soziale Dimension, da sie von allen Anwesenden vollzogen wird. In den Räumen findet eine räumliche Positionierung statt, bei der sich die Teilnehmenden auch zueinander in ein Verhältnis setzen. Dabei stellt sich die Frage: Was ist der Lernraum? Ist es der von vier Wänden umfasste Ort oder ist es z.B. der Raum, den die Menschen zwischen sich bilden? Was macht einen Ort zum Lernort? Unter welchen Bedingungen werden Orte zu Lernorten und was passiert genau

Wir müssen genau hinsehen und fragen, welche Voraussetzungen, Ziele und Wünsche die Menschen haben, wo sie hinwollen und womit sie denken, ihre Ziele am besten erreichen zu können.

KATRIN KRAUS

an diesen Orten? Solche Fragestellungen finde ich extrem interessant. Sie sind sowohl in der Berufsbildung mit ihren drei Lernorten relevant als auch in der Erwachsenenbildung, die an den unterschiedlichsten Orten stattfindet.

Mit der verstärkten Digitalisierung dürften sich da weitere Fragestellungen eröffnen.

Ja, auf jeden Fall. Die interessanteste Frage ist für mich im Moment jene nach der Eigenständigkeit des digitalen Raumes. Ist der digitale Raum ein eigenständiger Raum oder eine Erweiterung des physischen Raumes? Das sind ganz unterschiedliche Vorstellungen. Diese Frage wird uns noch eine ganze Weile beschäftigen. Wichtig scheint mir, die unterschiedliche Qualität dieser Räume nicht im Sinne von gut und schlecht zu bewerten, sondern die unterschiedliche Beschaffenheit dieser Räume wahrzunehmen und sie auf die Leiblichkeit des (lernenden) Menschen zu beziehen. Dieser Bezugspunkt wird in der Klärung dieser Frage für mich stets eine wichtige Rolle spielen.

Im Zusammenhang mit der Covid-Pandemie ist oft zu hören, dass Bildung in den digitalen Raum verschoben werde. Das scheint mir eine seltsame Denkfigur, wenn man bedenkt, dass bei digitalen Angeboten jeder vor seinem eigenen Laptop sitzt und gerade keine räumliche Verschiebung stattfindet.

Ja, das sind sehr interessante Phänomene. Wichtig erscheint mir dabei die Frage der Interaktion: Wo befindet sich der soziale Raum der digitalen Interaktion? Wenn man davon ausgeht, dass Räume in der Interaktion mit anderen entstehen, ist der Lernraum oberflächlich nicht da, wo ich vor meinem Laptop sitze. Vielleicht aber doch? Möglicherweise ist der digitale Lernraum ja eine gemeinsame Erweiterung des je individuellen Ortes, an dem die Lernenden sitzen. Da eröffnen sich ganz grundsätzliche Fragestellungen zu Lern- und Bildungsorten.

Ich stimme Ihnen zu, dass man diesen Fragen mit so einfachen Konzepten wie der Verschiebung in den digitalen Raum nicht beikommt. Aber solche Vorstellungen ermöglichen eine Verständigung darüber, was gerade geschieht, und das ist in diesen schwierigen Pandemiezeiten, in denen viel improvisiert werden muss, wichtig. Eine vertiefte und differenzierte Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen ist oft erst im Nachhinein möglich. Und es braucht eben auch angemessene theoretische Konzepte, um die Phänomene beschreiben und sie damit schlussendlich auch besser verstehen zu können.

Noch eine letzte Frage zu Ihrer Professur. Planen Sie eine eigene Vertiefungsrichtung Erwachsenenbildung oder werden Sie Fragestellungen aus diesem Bereich in die bestehenden Studiengänge der Erziehungswissenschaft integrieren?

Wir haben schon ein breites Angebot an der Universität Zürich, neben den erziehungswissenschaftlichen Studienprogrammen beispielsweise auch einen Master in Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Ich werde daher zunächst mit einem integrierten Ansatz arbeiten und Fragestellungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in die bestehenden Studiengänge einbringen. Zudem haben wir eine Ringvorlesung, in der alle Lehrstühle ihre Perspektiven vorstellen. Dort bringe ich beide Perspektiven ein, jene der Berufsbildung und jene der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Und Weiterbildungsangebote? Ein CAS Erwachsenenbildung zum Beispiel?

Das kann ich noch nicht sagen. Die hochschulische Weiterbildung ist ein sehr dynamischer Bereich. Ich werde die Entwicklung beobachten und dann sehen, was sinnvoll ist. Aber klar: Ich bin auch Weiterbildnerin, und Weiterbildung ist für mich immer eine interessante Option. Die grossen Formate haben ihren Reiz, es gibt aber auch interessante kleinere Formate für wissenschaftliche Weiterbildung.

In den letzten Jahren waren Sie Institutsleiterin und weniger stark in Forschung und Lehre involviert als jetzt. Worauf freuen Sie sich in Ihrer neuen Tätigkeit am meisten?

Ich freue mich sehr auf die Gestaltungsmöglichkeiten, die diese Stelle bietet: darauf, immer wieder Schwerpunkte setzen und interessante Themen aufnehmen oder vertiefen zu können, die ich in Lehre und Forschung einbringen kann.

PROF. DR. KATRIN KRAUS, Inhaberin des Lehrstuhls für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich. Kontakt: katrin.kraus@ife.uzh.ch

Steht der Kern der Bildungsarbeit in Frage?

EKKEHARD NUISSL

Der Beruf des Erwachsenenbildners bzw. der Erwachsenenbildnerin hat in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Veränderungen erfahren. Dabei wandelten sich die Anforderungen, die Tätigkeitsfelder, die Haltungen und Motive, die hinter der Bildungsarbeit mit Erwachsenen stehen genauso wie der Blick auf die Zielgruppen, die von «Hörern» zu «Teilnehmenden» wurden. Unverändert geblieben ist bisher der Kern der Bildungsarbeit: die soziale Interaktion von Menschen im Lehr-Lern-Prozess. Das ändert sich jetzt grundlegend. Lehrende und Lernende müssen sich auf eine neue Wirklichkeit einstellen.

Ohne die Menschen, die sich darum kümmern, dafür tätig sind und sich engagieren, gibt es keine gesellschaftlichen Bereiche. Dies wird auch in Zeiten der Automaten, der Computer und der digitalen Kommunikation so bleiben. Und dies gilt auch für die Erwachsenenbildung. Aber Änderungen sind unausweichlich. Sie finden oft schleichend statt, manchmal aber auch in Schüben, wie bei individuellen Alterungsprozessen, und sind immer bedingt durch einen gesellschaftlichen Wandel. Der Vollzug der Änderungen erfolgt meist zeitverzögert, seine Form und sein Vorgehen sind nicht monokausal ableitbar.

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2021-2,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Gesellschaftlicher Wandel erfordert und verändert Weiterbildung

Die gesellschaftlich bedingten Änderungen der menschlichen Tätigkeiten, Berufe und Professionen (in dieser aufsteigend verdichteten Fassung) können Inhalte betreffen, Verfahren, Zuordnungen und Wertigkeiten. Sie können aber auch nur Teile der Tätigkeiten, Berufe und Professionen betreffen, kurzfristig und längerfristig gelten. Sie können auch bis zur ultima ratio gehen, der Abschaffung eines Berufes, der Schaffung eines neuen Berufes.

Die meisten der Änderungen sind durch den technologischen Wandel bedingt. Ein Automechaniker übt heute gänzlich andere Tätigkeiten aus als noch vor 30 Jahren, kennt sich mit Elektrik, Elektronik und digitaler Steuerung aus. Landwirte, Schornsteinfeger und Ärztinnen bedienen heute gänzlich andere Geräte als zu früheren Zeiten. Immerhin: Diese Berufe gibt es noch. Anderen Berufen war weniger Nachhaltigkeit beschieden: In meiner Jugend musste ich als Journalist lernen, meine Texte beim Schreiben schon selbst für den Druck zu «setzen», der Beruf des Schriftsetzers war in kürzester Zeit entfallen, die Bleibuchstaben und Setzkästen fanden ihren Weg in Wohnungen und auf Flohmärkte. Ganze Regionen verloren ihre Tätigkeiten, etwa bei Kohle und Stahl. Dafür entstanden neue Berufe, etwa im IT-Bereich, in der Telekommunikation, in der Ökologie. Dabei scheint sich die Zeit zwischen Entstehen und Vergehen von Berufen zunehmend zu verkürzen, die zeit- und kostspielige Entwicklung von entsprechenden Ausbildungsprogrammen kommt da kaum mehr hinterher – ein Grund dafür, dass der Ruf nach Basisqualifikationen, die nach Bedarf angepasst und aufgestockt werden können, immer lauter wird.

Gut für die Nachfrage nach Erwachsenenbildung, vor allem berufliche Erwachsenenbildung, die heute ja ohnehin den vierten Bildungsbereich dominiert. Dieser Beruf «Erwachsenenbildung» ist zwar schlecht bezahlt und hat kaum Aufstiegschancen, ist aber – so scheint es – krisenfest. Gesellschaftlicher Wandel erfordert Weiterbildung, und die Weiterbildung selbst ist von dem technischen Wandel nur indirekt betroffen. Bisher.

Tätigkeit und Beruf Erwachsenenbildner/in im Wandel

Dabei ist der Beruf des Erwachsenenbildners, der Erwachsenenbildnerin selbst erst vor etwa 60 Jahren entstanden, zumindest auf dem Papier dokumentiert. In den «Blättern zur Berufskunde» skizziert Hans Tietgens 1967 erstmals den HPM, den «hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter», der sich aus dem Universum aller möglichen ehren- und nebenamtlichen Weiterbildungstätigkeiten herauschälte. Dieser Beruf stabilisierte sich in Deutschland mit dem Erlass von Weiterbildungsgesetzen, einer staatlichen Förderung und einer institutionellen Absicherung. Mit der Etablierung akademischer Studiengänge (und dem Anwachsen von Weiterbildungsforschung) lugte der Beruf sogar hinein in die Kategorie der Profession, ein mittlerweile gerne bemühter Begriff bei der Debatte um das Weiterbildungspersonal.

Es fehlte nicht an immanenten Veränderungen dieses Berufs (und seiner nebenberuflichen Varianten) in den letzten Jahrzehnten. Zu den Zeiten, als lernende Erwachsene noch «Hörer» waren, standen das eigene Fachwissen und ein pädagogisches Improvisationstalent hoch im Kurs. Als Staat und Wirtschaft die Erwachsenenbildung zur berufslosen Weiterbildung wandelten, begann das Prinzip der Orientierung an den «Teilnehmern» (so hiessen die Hörer jetzt) zu dominieren – deren vorhandenes Wissen, deren gewonnene Erfahrungen waren im Interesse des Lernerfolgs im Lehr-Lern-Prozess vorrangig zu berücksichtigen. Als Weiterbildung in der Kette der Warenproduktion als Zulieferbetrieb einer qualifizierten «work force» erkannt wurde (und als Dienstleister mit «Kunden» und «Klienten» zu tun bekam), wuchsen die Anforderungen an Ökonomie und Qualität der Einrichtungen, Qualitätsmodelle wurden implementiert und realisiert. Und als immer deutlicher wurde, dass die einzelnen Menschen je individuelle Qualifikationsprofile zu entwickeln und individuelle Bildungswege zu gehen hatten, gewannen Bildungs- und Lernberatung als Bestandteile der Tätigkeit von Erwachsenenbildnern und -bildnerinnen an Bedeutung und Umfang. Dies alles, versteht sich, ohne dass sich an der wenig attraktiven, teilweise prekären Beschäftigungssituation in der Weiterbildung Wesentliches geändert hätte.

Wie in vielen anderen gesellschaftlichen Feldern (z.B. Bild – Foto – Film) verschwanden die älteren Tätigkeitsbereiche und Anforderungen nicht, sondern blieben mit einer neuen Konnotation erhalten. Seit wir den segensreichen Kompetenzbegriff inflationär gebrauchen, können wir das auch akribisch verfolgen. So ist etwa die Kompetenzbeschreibung der Beschäftigten in der Erwachsenenbildung in Europa von einer kaum zu überbietenden Komplexität (vgl. Research voor Beleid 2008, 2010), die individuell nicht realisierbar ist. Die Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte veränderten die Tätigkeit der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner im Kern nicht, sondern erweiterten sie. Geblieben ist das, was Bildungsarbeit ausmacht: die reflektierte und gezielte Interaktion zwischen Menschen im Lehr-Lern-Prozess.

Verändert haben sich eher die Haltungen, die hinter der Arbeit in der Erwachsenenbildung stehen, die Werthaltungen und Motive. Dieter Nittel hat das mit dem Buchtitel «Von der Mission zur Profession» auf den Begriff gebracht. Viele engagierte Personen wählten früher den Beruf Erwachsenenbildung, weil sie Menschen bilden, zu deren Entwicklung beitragen, ihr eigenes Wissen, ihre Erfahrungen weitergeben wollten. «Quereinsteiger» allesamt, es gab vorher weder den Beruf noch eine Ausbildung dazu. In Stellenausschreibungen der 1960er und 1970er Jahre wurden entsprechend – neben Fachkenntnissen – humanitäre Bildungsziele, Initiative, Kreativität und Kontaktfähigkeit als Fertigkeiten erwartet. Dies gehört nun zu den persönlichen und sozialen Kompetenzen. Auch gegenwärtig sind viele Beschäftigte in der Erwachsenenbildung von diesen Motiven getragen, in den Kompetenzbeschreibungen stehen sie aber nicht mehr an erster Stelle oder tauchen gar nicht mehr auf.

Die Digitalisierung verändert die Struktur pädagogischer Interaktion

Doch heute stehen uns Veränderungen bevor, die erstmals auch grundlegend den Kern der Bildungsarbeit, die soziale Interaktion von Menschen im Lehr-Lern-Prozess, durch technische Innovation betreffen und in Frage stellen: die Digitalisierung. In Zeiten der Pandemie haben wir auf breiter Front Erfahrungen damit sammeln können, was Online-Lernen bedeutet und was es mit den Lehrenden und den Lernenden macht – in Schule, Hochschule und Weiterbildung. «Die Reise ins Digitale hat erst richtig begonnen» – dieses Interview in der letzten Nummer der EP verdeutlicht die Unterschiede einer analogen und einer digitalen Bildungsarbeit, hoffnungsvoll und engagiert, gepaart mit ein wenig Skepsis (vgl. Schenkel 2021). Und dem Bewusstsein um eine grundlegende Änderung – so manche Angehörigen der jüngeren Generationen können keine Uhrzeit mehr auf einem analogen Zifferblatt erkennen.

Lehr-Lern-Prozesse im digitalen Modus werden nicht unsozialer, sie werden anders sozial. Sie werden nicht unpersönlicher, sie transformieren die Interaktion jedoch in den virtuellen Modus. Die Lerngruppen verschwinden nicht, sie justieren sich neu und anders. Alle Elemente des Lernprozesses werden neu konfiguriert: «Wir müssen lernen, neu zu denken. Es geht nicht um die Frage, wie wir bisherige (...) Angebote in digitale Settings übertragen (...) Wir sollten vergessen, was wir vorher gemacht haben» (B. Moser im EP-Interview, s. Schenkel 2021, S. 81). Fragen des Bewusstseins, der Freiheit, der Verantwortung, der Autonomie und der Verletzlichkeit stellen sich im digitalen Modus anders als im analogen Modus (vgl. Kirchsclaeger 2021). Dies gilt auch und gerade in pädagogischen Prozessen, in denen diese Werte immer im Mittelpunkt stehen.

Eine grundsätzliche Aufarbeitung steht, trotz einer hektischen Publikationsflut zum Thema, in psychologischer, sozialer und pädagogischer Hinsicht noch aus. Es ist auch noch zu viel in Bewegung. Dennoch

ist ersichtlich, dass es hier um eine wirklich grundlegende Veränderung im Beruf und damit auch im Kompetenzprofil der Erwachsenenbildner und -bildnerinnen geht. Sie müssen, ebenso wie die Lernenden, sich auf diese neue Wirklichkeit einstellen, die neuen Möglichkeiten kennenlernen und ausloten, die Grenzen erkennen. Sie sind gezwungen, selbst zu lernen, bis hin zu einer Neudefinition ihres Berufes selbst: «Wir sollten vergessen, was wir vorher gemacht haben» (B. Moser, ebda).

Zukunftsperspektiven

Immerhin: die Hoffnung bleibt, dass dadurch die Existenz des Berufs der Erwachsenenbildnerin bzw. des Erwachsenenbildners nicht gefährdet ist. Da hilft ein Blick in die Geschichte: In den 1990er Jahren, vor gut 20 Jahren, gab es in Europa eine Einstellung, derzufolge Weiterbildungspersonal fast verzichtbar sei. Die Idee des «self directed learning», ja des «self learning», wurde begeistert aus den Vereinigten Staaten importiert (in Deutschland vor allem Günther Dohmen) und traf zusammen mit dem Erstarken konstruktivistischer Ansätze auch in der Weiterbildung (in Deutschland vor allem Rolf Arnold und Horst Siebert), denen zufolge ohnehin das Lernen nicht kausal mit dem Lehren verknüpft ist. Das schien institutionelle und personelle Strukturen und besonders deren Finanzierung zweitrangig zu machen – ein legitimatorischer Segen für Lösungen im Bereich schrumpfender Haushalte und wachsender Bedarfe. Es dauerte einige Jahre, bis bildungspolitisch und ideologisch zurückgerudert werden musste, die Beschäftigten im Bereich wieder ins Blickfeld gerieten. Zu deutlich wurden die Mängel im Erreichen von Zielgruppen, der Rückgang von Teilnahmequoten und der Bedarf an einer weiter qualifizierten «work force». Auch wenn die Erwachsenen nur selbst lernen, so die Devise, macht es doch Sinn, sie dabei anzuleiten und ihnen zu helfen. Dazu bedarf es der Menschen, die lehren, beraten, unterstützen.

Das stimmt uns hoffnungsvoll. Doch müssen wir akribisch daran arbeiten, die künftigen technischen Möglichkeiten sinnvoll in pädagogische Programme und Strukturen umzusetzen, die nicht nur innovativ und effektiv, sondern auch sozial und human sind.

EKKEHARD NUISSL, Prof. em. Dr. habil. Drs. h. c. Kontakt: nuissl@die-bonn.de

Literatur

Friese, M. (Hrsg.): Care Work 4.0 – Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe, Bielefeld 2021.

Kirchschlaeger, P. G.: Digital Transformations and Ethics, Baden-Baden 2021.

Nittel, D.: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung, Bielefeld 2000.

Nuissl, E.: Professionalität, Dilettantismus und Qualifikation, in: Meisel, K. (Hrsg.), Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main 1997.

Nuissl, E.: Professionalisierung in Europa, in: REPORT 4/28, 2005.

Research voor Beleid: Adult Learning Professionals in Europe, Zoetermeer 2008.

Schenkel, R. (2021): Die Reise ins Digitale hat erst richtig begonnen. Interview mit Benjamin Moser und Hana Ditetova. In: Education Permanente 2021-1. Weiterbildungsbeteiligung verstehen und fördern. Zürich, SVEB. S. 79–85. Online: <https://www.ep-web.ch/de/artikel/die-reise-ins-digitale-hat-erst-richtig-begonnen> (15.09.2021)

Schulenberg, W., u.a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972.

Aktuelles aus dem SVEB

Die Pandemie hat die Digitalisierung des Bildungsangebots beschleunigt, doch wird der Online-Unterricht den Präsenzunterricht nicht ersetzen. Vielmehr setzen viele Institutionen künftig ihren Schwerpunkt bei Formaten, die Online- und Präsenzunterricht verbinden. Die Ergebnisse der ersten SVEB-Branchenmonitors basieren auf der von April bis Mai 2020 durchgeführten Anbieterumfrage. 371 Weiterbildungsinstitutionen nahmen daran teil. Eine vertiefte Analyse der Resultate ist im Herbst 2021 im SVEB-Forschungsbericht «FOCUS Weiterbildung» publiziert worden. (sg)

Poopalapillai Saambavi, Sofie Gollob und Irena Sgier (2021): SVEB-Branchenmonitor 2021: Tendenzen der Weiterbildung nach der Covid-Pandemie. Zürich: SVEB.

www.alice.ch/de/themen/forschung/sveb-branchen-monitor/

SVEB baut Branchenmonitor auf

Der Bund hat gemäss Weiterbildungsgesetz den Auftrag, ein Monitoring über den Weiterbildungsmarkt sicherzustellen. Als Beitrag zu diesem Monitoring hat der SVEB im Auftrag des SBFI begonnen, einen Branchenmonitor aufzubauen, der mithilfe von fünf Indikatoren aktuelle Entwicklungen und Tendenzen des Weiterbildungsmarktes erfasst. Die Daten basieren auf der jährlich online durchgeführten Anbieterumfrage des SVEB. Diese ist die einzige periodische Befragung von Weiterbildungsanbietern in der Schweiz und erfasst neben einem jährlich wechselnden Fokusthema Strukturdaten zum Weiterbildungsbereich. Der erste SVEB-Branchenmonitor wurde im August 2021 publiziert und zeigt Tendenzen der Weiterbildung nach der Covid-Pandemie auf. Die Anbieter haben während der Corona-Pandemie grosse Flexibilität bewiesen und ihre Angebote umfassend angepasst. Dennoch kam es 2020 zu Umsatzeinbussen, was insbesondere auf einen deutlichen Rückgang der Nachfrage zurückzuführen ist. Die Anbieter erwarteten zum Zeitpunkt der Umfrage im Frühjahr, dass die Nachfrage 2021 nur zögerlich zurückkehren würde.

Revidierte Norm eduQa:2021: Auf die nahe Zukunft ausgerichtet

EduQa ist das einzige schweizerische Qualitätslabel, das spezifisch für die Weiterbildung entwickelt wurde. Mit über 1000 zertifizierten Institutionen ist es in der Schweizer Weiterbildungslandschaft gut verankert. Seit 2018 hat der Schweizerische Verband für Weiterbildung SVEB die alleinige Trägerschaft inne.

Derzeit wird die bisher gültige Norm eduQa:2012 revidiert und auf die aktuellen und zukünftigen Anforderungen in der Weiterbildung ausgerichtet.

Ein wichtiges Ziel der Revision ist es, eduQa in Zukunft noch klarer als institutionellen Basisstandard für alle Weiterbildungsanbieter zu positionieren. Die revidierte Norm eduQa:2021 enthält die grundlegenden Anforderungen an Führung, Qualitätsma-

nagement und die Weiterbildungsangebote. Das Verhältnis zu den angebotsbezogenen Qualitätsnormen und Labels in bestimmten Weiterbildungsbereichen mit ihren spezifischen fachlichen und didaktischen Anforderungen wurde mit der Revision geklärt und die Durchlässigkeit gefördert. Inhaltlich wurden in der neuen Norm die aktuellen Veränderungen und Trends in den Bereichen Führung und Management sowie Angebote und Lernformate aufgenommen. Die Anforderungen wurden weiterentwickelt und aktualisiert, insbesondere im Zusammenhang mit der digitalen Transformation.

Nach der Prüfung durch die Schweizerische Akkreditierungsstelle SAS im Herbst wird die revidierte Norm eduQua:2021 voraussichtlich Ende November 2021 durch die Trägerschaft verabschiedet und publiziert. Ab 2022 beginnt eine dreijährige Übergangsfrist. Sobald die Zertifizierungsstellen ihrerseits die neue Akkreditierung erreicht haben, wird die (Re-)Zertifizierung der Weiterbildungsanbieter mit der neuen Norm möglich. (sg)

Weitere Informationen: www.eduqua.ch

Umfassende Revision des AdA-Systems

Das Baukastensystem zur Ausbildung der Auszubildenden (AdA) stellt seit über 20 Jahren modulare andragogische Angebote zur Qualifizierung des Weiterbildungspersonals bereit. In dieser Zeit wurde das System immer weiterentwickelt und bei Bedarf an neue und veränderte Anforderungen angepasst. Nachdem sich sowohl der Weiterbildungsbereich als auch sein Umfeld und die Ansprüche, die an die Weiterbildung gestellt werden, in den letzten Jahren stark verändert haben, entschied sich der SVEB als Träger des Systems für eine umfassende Revision. Als Erstes wurde das bewährte System gründlich durchleuchtet, wobei sich

herausstellte, dass sowohl dessen Grundlagen als auch ein Grossteil der Kompetenzen nach wie vor aktuell und zukunftsfähig sind. Entsprechend wurde beschlossen, das System nicht komplett neu zu bauen, wohl aber die modulare Struktur zu überarbeiten – sie wird durchlässiger und ermöglicht nun individuellere Wege –, die Kompetenzprofile anzupassen und aktuelle Tendenzen im Weiterbildungsfeld aufzunehmen.

Inzwischen hat der SVEB als Träger des AdA-Baukastens das System in Zusammenarbeit mit zahlreichen Akteuren von Grund auf überarbeitet und die Kompetenzprofile neu definiert. Das System ist damit gemäss Einschätzung der Trägerschaft für die Herausforderungen gerüstet, die auf Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in den nächsten Jahren zukommen.

Ab 2022 können Weiterbildungsanbieter AdA-Module mit den revidierten Kompetenzprofilen anbieten. Das AdA-System umfasst weiterhin drei Stufen: die SVEB-Zertifikate Kursleiter/in bzw. Praxisausbilder/in, den eidg. Fachausweis Ausbilder/in sowie das eidg. Diplom Ausbildungsleiter/in. Zur Revision des eidg. Fachausweises vgl. den Beitrag von Andreas Schubiger in dieser EP. (is)

Weiterbildungsoffensive in der Sozialhilfe kommt in die Schlussphase

Die Hälfte der Erwachsenen, die Sozialhilfe benötigen, hat keinen Berufsabschluss. Fast 30 Prozent haben Schwierigkeiten mit den Grundkompetenzen. Vor diesem Hintergrund hat der SVEB 2019 gemeinsam mit der Schweizerischen Konferenz für Sozialhilfe (SKOS) eine Weiterbildungsoffensive (WBO) für die Sozialhilfe lanciert, welche Ende 2021 zu einem vorläufigen Abschluss kommt. Ziel der WBO ist es, Bezügerinnen und Bezü-

gern von Sozialhilfe bessere Möglichkeiten zu bieten, sich weiterzubilden. Zehn Städte und Gemeinden zeigten Interesse an diesem Projekt und begannen Anfang 2020 mit dem Aufbau entsprechender Förderstrukturen in den Sozialdiensten.

Im Laufe des Projekts haben sich die Sozialdienste intensiv mit dem Thema «Grundkompetenzen erkennen und ansprechen» beschäftigt. Um mit dem Thema Weiterbildung systematisch umzugehen, wurden interne Prozesse reflektiert und gegebenenfalls angepasst. SKOS und SVEB haben die Gemeinden gemeinsam mit Expertinnen und Experten begleitet. Sie unterstützten die Sozialdienste bei der Formulierung und Umsetzung ihrer individuellen Ziele und bei der Vernetzung mit Anbietern und kantonalen Stellen. Im Rahmen der letzten Projektphase fand im Oktober 2021 ein Workshop mit den acht beteiligten Sozialdiensten statt, um die Erfolgsfaktoren für die Umsetzung festzuhalten und Ergebnisse zu sichern. Dabei wurde deutlich, dass unter anderem die bestehenden Förderstrukturen auf Kantonsebene entscheidend für die erfolgreiche Umsetzung von Bildungsmaßnahmen sind. Eine Fortführung der WBO ist bereits in Planung. So sollen in einem möglichen Nachfolgeprojekt weitere Sozialdienste – insbesondere aus der Romandie – einbezogen und die Vernetzung mit relevanten kantonalen Stellen gestärkt werden. (sg)

Weitere Informationen: www.alice.ch/de/themen/grundkompetenzen/weiterbildungsinitiative/

Kurzmeldungen

CONFINTEA VII 2022: UNESCO-Weltkonferenz für Weiterbildung in Marokko

Alle zwölf Jahre organisiert die UNESCO die Weltkonferenz für Weiterbildung CONFINTEA (Conférence Internationale sur l'Education des Adultes). Die CONFINTEA VII, welche 2022 in Marokko stattfindet, widmet sich der weltweiten Bildungsbeteiligung von Erwachsenen. Ziel der einzigen globalen Konferenz für Erwachsenenbildung ist es, jeweils einen für alle Mitgliedsländer gültigen Konsens über den Zustand und die Entwicklungsziele der Erwachsenenbildung zu gewinnen.

An der letzten CONFINTEA im 2009 verabschiedeten 144 Staaten ein politisches Abschlussdokument, den Belém-Aktionsrahmen. Dieses Dokument legt den Fokus auf die Weiterbildung für nachhaltige Entwicklung. Im Jahr 2017 fand in der Republik Korea die Konferenz zum Mid-Term Review of CONFINTEA VI statt. Sie untersuchte, welchen Beitrag die Weiterbildung zur Umsetzung der Agenda Bildung 2030 leisten kann und legte damit die Basis für die CONFINTEA VII von 2022.

Ergänzend zur CONFINTEA publiziert die UNESCO seit 2009 alle drei Jahre einen Weltbericht zur Erwachsenenbildung (Glo-

bal Report on Adult Learning and Education GRALE). Die aktuelle Ausgabe – GRALE IV – widmet sich dem Thema Weiterbildungs-beteiligung. Der Bericht mit dem Titel «Niemand soll zurückbleiben. Teilnahme und Teilhabe» steht online zur Verfügung.

Der SVEB wird als Teil der Schweizer Delegation an der CONFINTEA VII in Marokko teilnehmen. Im Vorfeld lädt der SVEB Weiterbildungsakteure ein, sich im Rahmen verschiedener Workshops mit zentralen Themen der Konferenz und deren Implikationen für die Schweiz auseinanderzusetzen. Alle Akteure sind zudem aufgefordert, ihre Anliegen in den CONFINTEA-Prozess einzubringen. Der SVEB bringt die Resultate der Workshops in den Vorbereitungsprozess zur CONFINTEA VII ein. (sg)

Weitere Informationen: www.uil.unesco.org/adult-education/confintea/seventh-international-conference-adult-education-confintea-vii

Ältere Stellensuchende: Weiterbildungsaktivität entscheidend

Die im Sommer 2021 publizierte AMOSA-Studie «Herausforderungen und Chancen für ältere Stellensuchende» untersucht die Situation von älteren Stellensuchenden in elf Deutschschweizer Kantonen. Dazu wurden 750 Stellensuchende und 300 Arbeitgeber befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass ältere Arbeitnehmende nicht häufiger ihre Stelle verlieren als jüngere, bei einem Stellenverlust jedoch oft mehr Mühe haben, sich wieder in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Dies hängt stark mit den steigenden Bildungsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt zusammen. Bei vielen Arbeitnehmenden sinkt die Weiterbildungsaktivität mit zunehmendem Alter. Zudem verfügen gerade Geringqualifizierte oft nicht über die erforderlichen Bildungsabschlüsse. Vor diesem Hinter-

grund rückt die Studie die Bedeutung von Umschulungen, Höherqualifizierungen und Weiterbildungen in den Fokus. Dabei sehen die Studienautorinnen die Verantwortung einerseits bei den Stellensuchenden, sich kontinuierlich weiterzubilden. Andererseits müssten aber auch die Arbeitgeber sowie Bund und Kantone die nötigen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Erwerbsintegration schaffen.

AMOSA steht für die Arbeitsmarktbeobachtung der Kantone Aargau, Appenzell Innerrhoden, Appenzell Ausserrhoden, Glarus, Graubünden, Schaffhausen, St. Gallen, Thurgau, Zug und Zürich.

Weitere Informationen: www.amosa.net/projekte/aeltere-stellensuchende.html

Bildungs- und Lernbedürfnisse im Alter

Lebenslanges Lernen bedeutet nicht nur, nach der Ausbildung und während des Berufslebens Weiterbildungen anzustreben, sondern geht auch nach dem Berufsausstieg weiter. Der im September 2021 publizierte Bericht «Bildungs- und Lernbedürfnisse im Alter» weist auf das grosse Potenzial des lebenslangen Lernens für die Gesundheit und die Ressourcen von Seniorinnen und Senioren hin. Der Bericht hebt hervor, dass sich die Zielgruppe der über 60-Jährigen durch eine Vielfalt an Lernbedürfnissen auszeichnet, was eine entsprechende Vielfalt im Bildungsangebot erfordert. Insbesondere sozioökonomische Unterschiede wie das Bildungs- und Einkommensniveau müssen bei der Planung und Umsetzung von Angeboten berücksichtigt werden, da sich die bereits im Erwerbsleben bestehende Bildungsungleichheit im Pensionsalter fortsetzt. Die Ergebnisse des Berichts beruhen auf einer schweizweit repräsentativen Befragung von 1004 Personen ab 60 Jahren im Jahr 2020.

Schweizerischer Verband für Seniorenuniversitäten/Verband der Schweizerischen Volkshochschulen/Zentrum für Gerontologie, Universität Zürich (Hrsg.): Bildungs- und Lernbedürfnisse im Alter. Bericht zur nationalen Befragungsstudie in der Schweiz. Bern 2021.

Forschungsbericht: www.uni-3.ch/images/pdf/U3_Befragung_2021/U3_Bericht_Befragung_2021_de.pdf

Leitfaden zur Förderung kultureller Teilhabe

«Kulturelle Teilhabe» hat sich in den letzten Jahren zu einem Schlüsselbegriff der kultur- und gesellschaftspolitischen Debatte entwickelt. «Kulturelle Teilhabe» bedeutet, dass Menschen die Möglichkeit haben sollen, sich einzeln oder in Gruppen mit Kultur auseinandersetzen, sich nach eigenen Vorstellungen kulturell ausdrücken und das kulturelle Leben mitgestalten zu können. Der Nationale Kulturdiallog hat im September 2021 einen Leitfaden zur Förderung der kulturellen Teilhabe veröffentlicht. Er richtet sich an private und öffentliche Kulturförderstellen und bietet konkrete Empfehlungen und Instrumente für eine effektive und nachhaltige Förderung der kulturellen Teilhabe. Dazu gehören konkrete Anregungen, wie die Kompetenzen einer Förderstelle erweitert und die Teilhabeorientierung von Kulturinstitutionen und Projekten unterstützt, gefördert und begleitet werden können.

Die Publikation wird vom Bundesamt für Kultur (BAK) in Deutsch, Französisch und Italienisch zur Verfügung gestellt.

Weitere Informationen und Download: www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-85058.html

EHB wird zur Hochschule für Berufsbildung

Das bisherige Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB heisst seit dem 1. August 2021 Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung. Das Hochschulinstitut war 2007 aus dem 1972 gegründeten Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) hervorgegangen.

Mit dem vom Parlament bewilligten Gesetz über die Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB-Gesetz) wird sie nun zur pädagogischen Hochschule aufgewertet. Damit ist sie die einzige ihrer Art in der Verantwortung des Bundes. Da sie in den Geltungsbereich des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes fällt, muss sie sich bis Ende 2022 akkreditieren.

Die EHB ist das schweizerische Kompetenzzentrum für die Berufsbildung und zeichnet sich durch ihre Nähe zur beruflichen Praxis aus. Sie stellt Aus- und Weiterbildungen für Berufsfachschullehrpersonen, Prüfungsexperten und weitere Fachleute in der Berufsbildung bereit. Die EHB betreibt das grösste schweizerische Forschungszentrum für Berufsbildung, begleitet die Organisationen der Arbeitswelt bei der Berufsentwicklung und unterstützt die internationale Berufsbildungszusammenarbeit.

Aufgrund ihres nationalen Auftrags verfügt die EHB über fünf Standorte in drei Sprachregionen. (sg)

Medienmitteilung der EHB: www.ehb.swiss/medienmitteilung-hochschule

Ausschreibung SGAB-Berufsbildungspreis für Forschungstransfer in die Praxis

Die Schweizerische Gesellschaft für Angewandte Berufsbildungsforschung SGAB schreibt einen Anerkennungspreis aus, um anwendungsorientierte Forschungsprojekte in der Berufsbildung zu fördern. Der Anerkennungspreis wird dieses Jahr zum zweiten Mal ausgeschrieben. Er stärkt den Dialog zwischen der Berufsbildungsforschung und der Bildungspraxis und soll zu forschungsgestützten Innovationen in der Praxis beitragen. Teilnahmeberechtigt sind Projekte mit starkem Bezug zur Berufsbildung in der Schweiz. Die Projekte sollen aufzeigen, wie Ergebnisse der Berufsbildungsforschung in die Praxis einfließen. Begutachtet wird nicht nur die Qualität der Forschung, sondern auch der Transferprozess in die Praxis.

Die Anmeldeunterlagen können vom 1. August 2021 bis 31. Januar 2022 eingereicht werden. Das Ergebnis wird Ende Mai 2022 bekanntgegeben und das Siegerprojekt im Herbst 2022 öffentlich vorgestellt. (sg)

Ausschreibung: www.sgab-srfp.ch/sgab-preis/

tone Bern, beide Basel, Freiburg, Genf, Jura, Tessin, Waadt, Wallis, Zug und Zürich. Nach dem ersten Halbjahr gab das SBFI eine Zwischenevaluation in Auftrag. Deren Resultate liegen seit August 2021 vor. Sie zeigen, dass v.a. Personen mit tertiären Ausbildungen das Angebot nutzten; 41% verfügen über einen Hochschulabschluss und 20% über einen Abschluss der höheren Berufsbildung. Knapp ein Drittel der Teilnehmenden (32%) hat einen Abschluss auf der Stufe Sek II (Lehrabschluss, Matura). Zudem nahmen deutlich mehr Frauen (68%) als Männer das Angebot wahr.

Das Angebot wird gemäss Evaluationsbericht von den Kundinnen und Kunden sowie den Beratungspersonen sehr positiv eingeschätzt. Gestützt auf die Evaluation wird das Angebot weiterentwickelt. Ab Januar 2022 soll *viamia* Erwerbstätigen ab 40 Jahren in fast allen Kantonen zur Verfügung stehen. Der Bund plant, die kostenlosen Standortbestimmungen vorerst von 2022 bis 2024 zu subventionieren. (is)

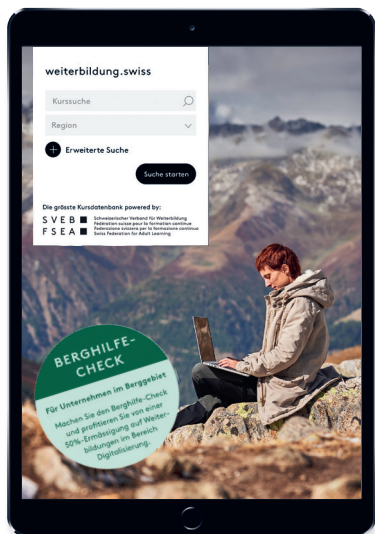
Weitere Informationen: www.viamia.ch

Evaluation: www.berufsbildung2030.ch/de/21-projekte-de/52-standortbestimmung

«viamia»: Kostenlose Standortbestimmungen für Erwachsene über 40

viamia ist eine Initiative von Bund und Kantonen. Sie wurde lanciert, um Erwerbstätige über 40 in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen und ihre Arbeitsmarktfähigkeit zu sichern. Das kostenlose Angebot besteht aus einer beruflichen Standortbestimmung, einer persönlichen Beratung und dem Planen weiterer Schritte für die individuelle berufliche Weiterentwicklung.

Von Januar bis Dezember 2021 wurde *viamia* in allen drei Sprachregionen als Pilotprojekt umgesetzt. Teilgenommen haben die Kan-



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 ■



 **EB Zürich**

EB Connect

Drehscheibe für
Berufsbildungsprofis

- Qualifikationen für Bildungsfachleute
- Vernetzen von Akteuren in der Berufsbildung
- Individuelle Bildungslösungen B2B
- Experimentierfeld für Bildungsprojekte

Besuchen Sie unsere neue Website.



EB Zürich
Kantonale Schule für Berufsbildung

Riesbachstrasse 11
8090 Zürich

0842 843 844
www.eb-zuerich.ch



Sgier, Irena/Schläfli, André/Grämiger, Bernhard (2022): Porträt Weiterbildung Schweiz. Bielefeld: wbv



Umbach, Susanne/Haberketh, Erik/Böving, Hanna/Glase, Elise (2020): Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten. Bielefeld: wbv



Thomann, Geri/Honegger, Monique (2021): Mit allem rechnen. Improvisieren in der Bildungsarbeit. Bern: hep

Porträt Weiterbildung in der Schweiz

Mit der Buchreihe «Länderporträts» stellt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung DIE kompakte Übersichten zur Situation und Entwicklung der Weiterbildung in verschiedenen Ländern bereit. Zurzeit sind 18 Porträts verfügbar, die alle nach derselben Struktur aufgebaut sind, was rasche Vergleiche erlaubt und länderspezifische Eigenheiten erkennen lässt. Neben der Bereitstellung von Informationen aus unterschiedlichsten Ländern will das DIE mit der Buchreihe auch internationale Kooperationen anregen.

Das schweizerische Porträt erscheint im Herbst 2021 in vierter, umfassend überarbeiteter Auflage. Es bietet einen Überblick über

die aktuelle Situation und die Rahmenbedingungen der Weiterbildung in der Schweiz. Neben den Institutionen und ihren Angeboten werden auch Themen wie Finanzierung, Professionalisierung oder internationale Vernetzung behandelt. Eine kurze Darstellung aktueller Tendenzen zeigt, in welche Richtungen sich die Weiterbildung in den nächsten Jahren entwickeln könnte.

Das Porträt steht als Open-Access-Publikation in Deutsch und Französisch zur Verfügung. Es kann auch als gedrucktes Buch bezogen werden.

Sgier, Irena / Schläfli, André / Grämiger, Bernhard (2022): Porträt Weiterbildung in der Schweiz. Bielefeld: wbv (is)

Bezug: www.alice.ch/de/informiert-bleiben/publikationen/

Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess

Diese Studie befasst sich mit dem Wandel von Tätigkeiten an betrieblichen Arbeitsplätzen infolge der Digitalisierung. Das Autorenteam untersucht anhand von sechs Betriebsfallstudien aus den Bereichen Logistik und Detailhandel, wie sich die Tätigkeiten verändern und welche Kompetenzverschiebungen dies nach sich zieht.

Im Zentrum der Studie stehen die Beschäftigten, sie werden als Expertinnen und Experten ihrer Arbeit betrachtet. Auf der Basis dieses subjektbezogenen Zugangs geht die Studie der Frage nach, wie Beschäftigte mit den Veränderungen ihrer Arbeitstätigkeit umgehen. Ausgangspunkt ist also nicht, welche Kompetenzen die Beschäftigten aus einer Aussenperspektive erwerben müssen, um die Digitalisierung zu bewältigen, sondern umgekehrt: «Was tun und können die Beschäftigten und wie müssten die Arbeitsbedingungen gestaltet sein, damit sie ihre Kompetenzen, die aus der täglichen Arbeits- und Lebenspraxis gewonnen werden, tatsächlich einbringen und vor allem auch entwickeln können? Und wie kann betriebliche Weiterbildung dabei unterstützen?» Im Zentrum steht nicht die Anpassungsqualifizierung des Personals, sondern «die Gestaltung guter Arbeit unter den Bedingungen der Digitalisierung».

Aufgrund ihrer Analysen kommen die Autoren u.a. zum Schluss, dass die Möglichkeiten einer umfassenden sinnlichen Wahrnehmung, erfahrungsbasierten Handelns und wissenschaftsorientierten Problemlösens eine zentrale Rolle für kompetentes Handeln spielen. Diese Möglichkeiten sind, wie die Studie belegt, auch für Beschäftigte zentral, die unter hochtechnisierten Bedingungen arbeiten oder in Arbeitsbereichen tätig sind, die eher ausführende Funktionen beinhalten.

Neben der wissenschaftlichen Analyse verfolgt die Studie auch das Ziel, Anstöße für die Entwicklung der Weiterbildung zu geben. Dazu entwerfen sie «Leitlinien eines personalzentrierten Ansatzes betrieblicher Weiterbildung im digitalen Wandel». Teil dieser Leitlinien ist ein erweitertes Kompetenzprofil, das die Besonderheiten der Digitalisierung aufnimmt.

Umbach, Susanne/Haberzeth, Erik/Böving, Hanna/Glass, Elise (2020): Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten. Bielefeld: wbv (is)

Bezug: www.wbv.de/openaccess

Mit allem rechnen. Improvisieren in der Bildungsarbeit

Improvisation kennt man vor allem aus der Kunst, wo sie meist positiv gewertet wird. Anders in der Bildung: Hier gilt Improvisation, wie die Herausgeber feststellen, häufig als Indikator des Mangels oder der Orientierungslosigkeit und wird mit dem Kompensieren vermeintlicher Fehlplanungen assoziiert. Aus Sicht der Autorinnen und Autoren wird diese Sichtweise den vielseitigen Facetten und Interpretationsmöglichkeiten von Improvisation nicht gerecht, denn: «Improvisation wirkt der scheinbaren Planbarkeit oder Vollständigkeit des zu Lernenden entgegen, schafft Räume für spontane Entwicklungen, Irrtümer, Korrekturen und Kreativität.»

Das Buch ist während der Covid-Pandemie entstanden, zu einer Zeit also, da der gesamte Weiterbildungsbereich aus seinen gewohnten Bahnen geworfen wurde und viele gezwungen waren zu improvisieren, weil sie ihre Angebote infolge des Präsenzverbotes nicht wie geplant umsetzen konnten.

Die Beiträge reflektieren, welche Funktionen improvisierendes Handeln im Kontext von

Lernen und Lehren an Hochschulen und in der Erwachsenenbildung einnehmen kann. Sie gehen dem Verhältnis zwischen Improvisieren und Planen nach und fragen auch nach der «Improvisationskompetenz». Zwar gehörten improvisierendes Handeln und der Umgang mit Unvorhersehbarem schon vor der Pandemie zur täglichen Bildungsarbeit, pädagogische Modelle dafür gab es aber kaum. Umso aufschlussreicher sind die Einblicke in Improvisationserfahrungen aus unterschiedlichsten Bereichen.

Geschrieben wurde dieser anregende Sammelband von Expertinnen und Experten der Improvisation in Bildung und Kunst. Sie behandeln Themen wie «Improvisieren, Planen und Scheitern in der Pädagogik», «Nonlineares Denken und Handeln», «Jazzagogik» oder den «Clinch mit der Improvisation – Rollenfindung zwischen Loslassen und Kontrolle». Passenderweise enthält der Band auch eine künstlerische Umsetzung des Themas «Improvisieren». (is)

Thomann, Geri/Honegger, Monique (2021): Mit allem rechnen. Improvisieren in der Bildungsarbeit. Bern: hep

Vorschau auf EP 1/2022: Bedürfnisse und Bedarfe in der Weiterbildung

Seit Ausbruch der Covid-Pandemie beschäftigt sich das Weiterbildungsfeld intensiv mit der Anpassung und Weiterentwicklung von Lehr-/Lernformaten und ihren andragogischen Konzepten. Was unter Krisenbedingungen begann, hat sich zu einer Auseinandersetzung mit der Zukunft des Lernens gewandelt; denn mittlerweile ist klar geworden, dass sich die Weiterbildung nicht mehr in einer Krise, sondern in einer Umbruchsituation befindet. Die meisten Anbieter stellen Veränderungen bei der Nachfrage

fest. Viele sind überzeugt, dass sich die Erwartungen, Bedürfnisse und Lerngewohnheiten ihrer Zielgruppen verändern.

Wer Angebote konzipiert, muss Annahmen über die Erwartungen seiner Zielgruppen treffen. Wir fragen, was die Begriffe «Lernbedürfnis», «Lern- oder Weiterbildungsbedarf» und «Weiterbildungsnachfrage» bedeuten, wie sie zusammenhängen und wo sich derzeit tatsächlich Veränderungen erkennen lassen. Die nächste EP erscheint Ende Mai 2022.

Education Permanente EP, Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, 55. Jahrgang, www.ep-web.ch

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

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

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 Bächler

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

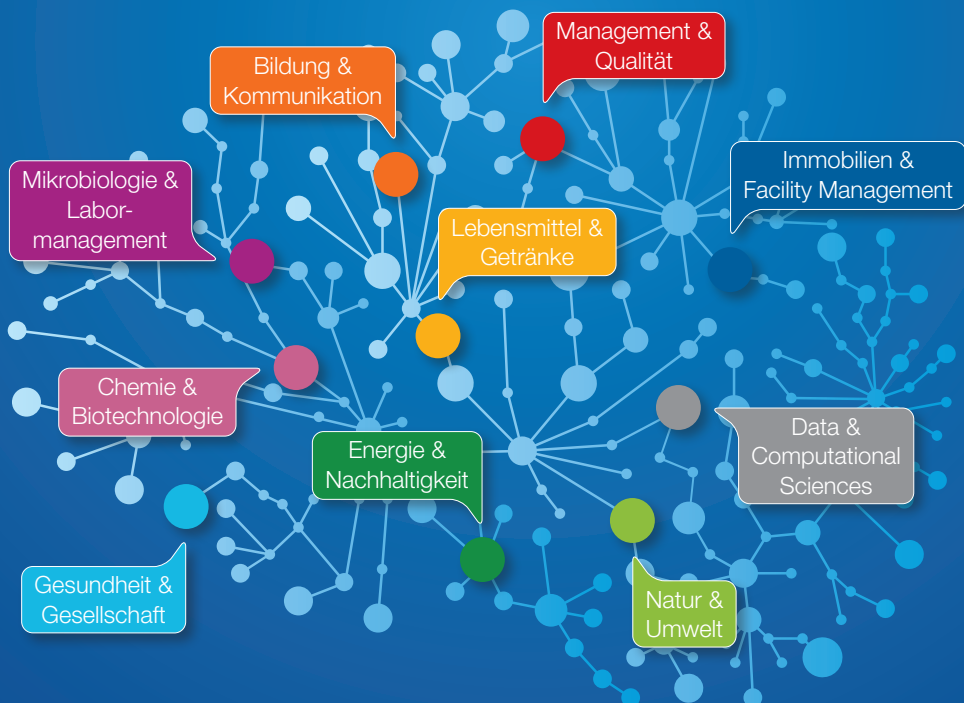
Hinweise für Autoren Vorschläge für Beiträge können bei der Redaktion eingereicht werden. Manuskripthinweise sind online abrufbar: www.ep-web.ch

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.

Weiterbildung, die passt.

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



Die Weiterbildungsinstitutionen sind mit tiefgreifenden Veränderungen konfrontiert, die ihre Arbeitsweise, Angebote und Inhalte sowie Organisationsstrukturen und Geschäftsmodelle betreffen. Von diesem Wandel ist das Weiterbildungspersonal naturgemäss stark betroffen. Die EP beleuchtet Kompetenzverschiebungen insbesondere beim Planungs- und Leitungspersonal. Darüber hinaus zeigen Vertreterinnen und Vertreter von Weiterbildungsanbietern auf, wie sie auf veränderte Anforderungen reagieren.