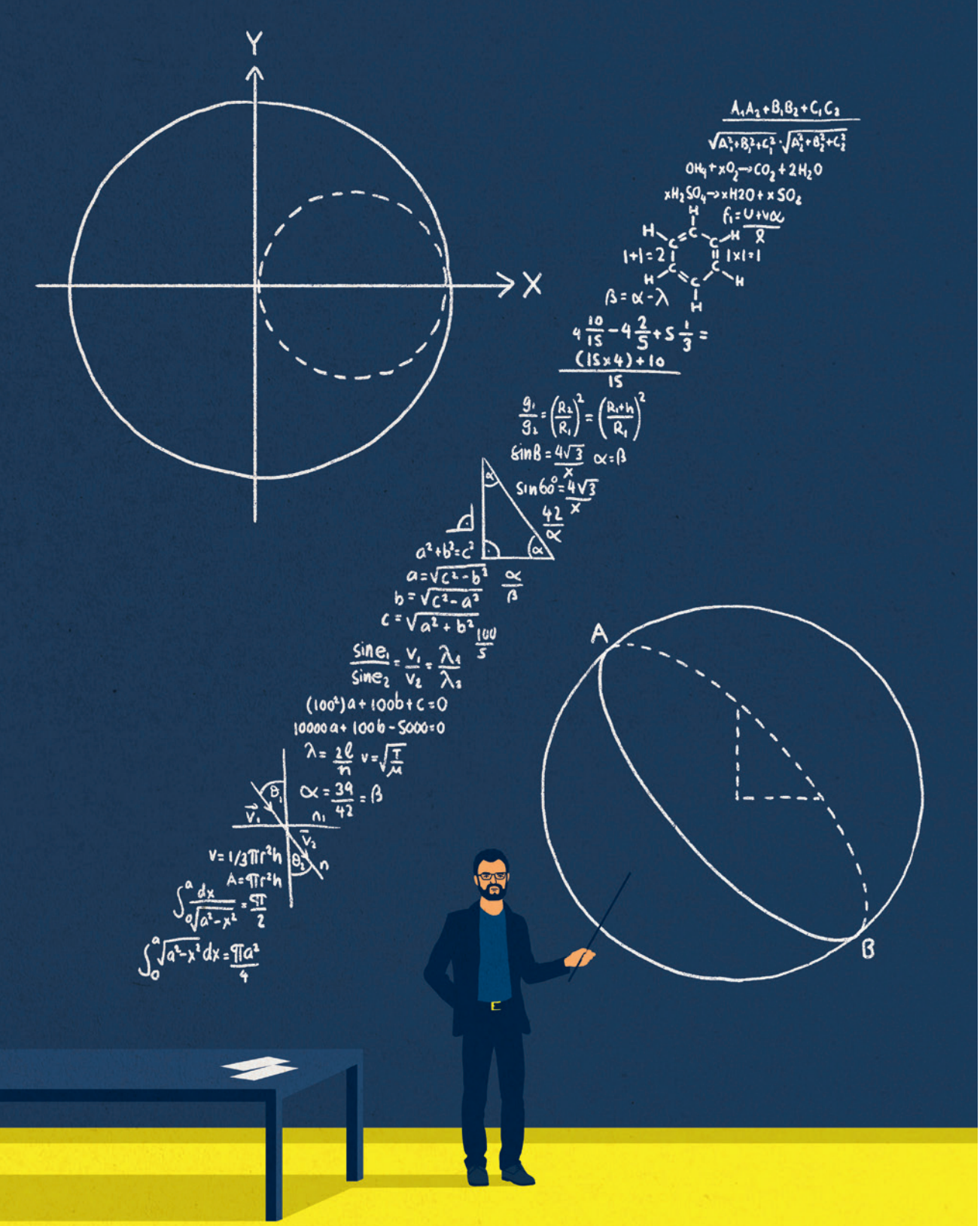
Education Permanente
N°3 2019
ZEITSCHRIFT FÜR WEITERBILDUNG / REVUE DE FORMATION CONTINUE



WERTE UND WIRTSCHAFTLICHE REALITÄT /
VALEURS ET RÉALITÉ ÉCONOMIQUE

Werteorientierung in der Weiterbildung
Mit wachsender Professionalisierung steigt der Bedarf an allgemeingültigen ethischen Standards. → S.3

L'importanza dell'esperienza olivettiana oggi
Ciò che l'esperienza di Adriano Olivetti (1903–1960) può insegnare ancora oggi. → p. 37

Où le bât blesse dans les marchés publics
De plus en plus souvent, c'est uniquement le prix qui détermine à qui les pouvoirs publics attribuent un mandat de formation continue. → p. 44

SVEB
FSEA

KLUB AUSBILDENDE

WILLKOMMEN IM KLUB

Gemeinsam fördern wir 10 000 Bildungsprofis.

klubschule

MIGROS

Mit Förderung des Migros-Kulturprozent

klubschule.ch

EDITORIAL

Werte und wirtschaftliche Realität

Die Weiterbildung in der Schweiz funktioniere tadellos, meinte anlässlich der bildungspolitischen Tagung des SVEB Bildungsminister Guy Parmelin. Sie ist weitgehend privatwirtschaftlich organisiert, weitgehend nach den Regeln des Marktes. Doch ist Weiterbildung ein Produkt wie jedes andere? Reicht der Markt mit seinen Gesetzen von Angebot und Nachfrage als Steuerungsinstrument für die Weiterbildung aus oder geraten bestimmte Werte, die eigentlich zu einer funktionierenden Weiterbildungskultur gehörten, unter die Räder der ökonomischen Zwänge?
Die Realität ist — zum Glück — differenziert, und Anbieter handeln nach unterschiedlichen — auch nichtkommerziellen — Gesichtspunkten. Einfach ist das jedoch nicht immer.
Diese Ausgabe der «Education Permanente» fragt also nach den Kräften der wirtschaftlichen Realität einerseits, andererseits nach den Werten von Leitungskräften und Kursleitern in der Weiterbildung. Sie wirft zudem einen kritischen Blick auf die gängige Submissionspraxis der öffentlichen Hand, welche nur zu oft vor allem den Preis in den Vordergrund stellt, was nicht zum Besten der Kursleitenden und auch nicht zum Besten der Qualität der Angebote ist.
Wir wünschen Ihnen eine spannende Lektüre und freuen uns über Feedback.

ÉDITORIAL

Valeurs et réalité économique

La formation continue en Suisse fonctionne parfaitement, a déclaré le ministre de la formation Guy Parmelin à l'occasion de la Conférence de la FSEA sur la politique de la formation. Elle est dans une large mesure organisée par le secteur privé et fonctionne essentiellement selon les règles du marché. Mais la formation continue est-elle un produit comme n'importe quel autre ? Le marché avec ses lois de l'offre et de la demande est-il un instrument de pilotage suffisant pour la formation continue, ou certaines valeurs qui devraient faire partie intégrante d'une culture de la formation continue qui fonctionne sont-elles sacrifiées aux contraintes économiques ?
La réalité est — heureusement — différenciée, et les prestataires agissent selon des considérations diverses — également non commerciales. Pourtant, ce n'est pas toujours simple.
Ce numéro d'« Éducation Permanente » s'interroge donc sur les forces de la réalité économique, d'une part, et sur les valeurs des responsables et des animateurs de cours dans la formation continue, d'autre part. Il jette par ailleurs un regard critique sur la pratique courante d'adjudication des pouvoirs publics, qui ne met que trop souvent le prix au premier plan, ce qui n'est favorable ni pour les animateurs de cours ni pour la qualité des offres.
Nous vous souhaitons une lecture intéressante et serions heureux de connaître vos réactions.

Für die Redaktion / Pour le comité de rédaction :
RONALD SCHENKEL, ronald.schenkel@alice.ch

INHALTSVERZEICHNIS /
TABLE DES MATIÈRES

1 → EDITORIAL
RONALD SCHENKEL

SCHWERPUNKT / DOSSIER
WERTE UND WIRTSCHAFTLICHE REALITÄT /
VALEURS ET RÉALITÉ ÉCONOMIQUE

3 → Werteorientierung in der Weiterbildung
UELI BÜRGI

7 → Les valeurs dans la formation continue
UELI BÜRGI

11 → Der Kulturbrutto-koeffizient
PIUS KNÜSEL

16 → Der Maximal-verstehvektor
NICOLAS FÜZESI

20 → Das professionelle Selbstverständnis von Leitungskräften
CHRISTINE HARY

27 → Kon-Tiki – Metapher für die Erwachsenen-bildung?
SVENJA MÖLLER

31 → Was steuert den Weiterbildungsmarkt?
WALTER SCHÖNI

37 → L'importanza dell'esperienza olivettiana oggi
FRANCESCA DI NARDO,
LUCA DORSA

39 → Die Krux mit den öffentlichen Aufträgen
FLAVIAN CAJACOB

44 → Où le bât blesse dans les marchés publics
FLAVIAN CAJACOB

49 → CARTE BLANCHE
Bildung und Werte
EKKEHARD NUISSL

51 → FORSCHUNG
Messung und Optimierung von Lerntransfer
ANITA SANDMEIER,
ULRIKE HANKE,
MARTIN GUBLER

53 → LESETIPPS
VERONICA INEICHEN

54 → EVENTS

56 → VORSCHAU /
À VENIR & IMPRESSUM

Illustration Cover: Christina Baeriswyl

WERTE UND WIRTSCHAFTLICHE REALITÄT

Werteorientierung in der Weiterbildung

UELI BÜRGI

Es ist selbstverständlich, dass die Anbieter und Akteure in der Weiterbildung die Qualität ihrer Lernangebote überprüfen und ausweisen müssen. Trotzdem konnte sich in der Erwachsenenbildung weder ein einheitlicher Berufsverband noch ein klares Berufsbild mit definierten berufsethischen Grundsätzen durchsetzen.

In vielen praktischen Situationen der Weiterbildung orientieren sich Trainerinnen, Trainer und Kursleitende an wichtigen Werten, um sich persönlich «richtig» zu verhalten.

- Ein Kommunikationsfachmann lehnt einen Inhouse-Auftrag für ein zweistündiges praktisches Training in Kundenorientierung für 20 Telefonberaterinnen ab und bezieht sich dabei auf seine Glaubwürdigkeit und Integrität.
- Eine Didaktikexpertin und Atomkritikerin führt ein mehrteiliges methodisches Seminar für Ausbildende in einem Kernkraftwerk durch, weil sie didaktische Prinzipien wie die Teilnehmendenorientierung auch bei der Ausbildung von Kerntechnikern und -technikerinnen für wirksam und wichtig hält.
- Die Kursleitenden in einem Fachkurs mit Branchenzertifikat setzen sich kontrovers mit der Frage auseinander, inwieweit im Rahmen der vorgegebenen Kompetenzen Raum für die persönlichen Bedürfnisse der Teilnehmenden geschaffen werden kann und soll.

Die Beispiele können beliebig erweitert werden und betreffen alle Ebenen der Weiterbildung, von der Konzeption von Angeboten bis zum konkreten Feedbackgespräch. Oft geht es dabei um Situationen, in denen sich gegensätzliche Werte, Verpflichtungen oder Anforderungen gegenüberstehen. Brockett und Hiemstra (2004) sprechen von ethischen Dilemmata in der Erwachsenenbildung und haben ein Modell zur Entscheidungsfindung in ethischen Berufsfragen entwickelt (Schwendemann, 2017). Wie können zum Beispiel die Verpflichtung gegenüber dem fachlichen Auftrag und die Ausrichtung auf die individuellen Lerninteressen in eine Balance gebracht werden?

Umgang mit Macht

Ausbildende arbeiten mit Menschen und begleiten als Lehrende den Lernprozess der Teilnehmenden. Sie nehmen in den unterschiedlichen Bildungsangeboten Rollen und Positionen ein, die ihnen Macht über andere Menschen verleihen (Fuhr, 2012, S. 512f.). In der formalen und

Je höher die Professionalisierungsstufe, desto höher sind das geforderte Kompetenzniveau und die Anforderungen in Bezug auf die Reflexion und Meta-Reflexion des eigenen Handelns.

non-formalen Bildung sind die Anforderungen an ein professionelles, reflektiertes Handeln hoch. Kursleitende, Trainerinnen und Trainer können die Teilnehmenden unterstützen, ermutigen, neue Handlungsperspektiven aufzeigen und ihre Selbstverantwortung fördern. Sie können die Lernenden aber auch zu wenig beachten, zurückweisen, entmutigen, in eine nicht passende Richtung drängen und ihre Selbstverantwortung behindern. Auch in der Weiterbildung geben Lehrpersonen neben formativen Rückmeldungen selektionierende Beurteilungen ab und entscheiden über Zertifikate und fachliche Abschlüsse der Teilnehmenden.

Es ist deshalb zentral, dass sich das Personal in der Weiterbildung dieses Abhängigkeitsverhältnisses der Lernenden bewusst ist und über die eigenen Rollen, Haltungen und Verpflichtungen nachdenkt, um klar und begründet zu handeln. Wesentlich ist dabei die Reflexion der eigenen Werte, verstanden als «mögliche Grundhaltungen, Grundausrichtungen eines Menschen, eines Teams oder eines Unternehmens» (Forum Werteorientierung in der Weiterbildung, 2016).

Ansätze zu einer Berufsethik

Aus Sicht der Beteiligten und der Gesellschaft gibt es — über die Selbstverantwortung der Lehrenden hinaus — einen Bedarf nach allgemein gültigen ethischen Standards für die Weiterbildung. Im deutschsprachigen Raum waren es die Verbände der Ausbildenden, Trainerinnen und Trainer, welche vor allem seit den 1990er Jahren in verschiedenen Formen kodifizierte ethische Grundsätze entwickelten. Wichtige Ausgangspunkte waren dabei die steigende Bedeutung der Weiterbildung im rasanten gesellschaftlichen Wandel und die zunehmende Unübersichtlichkeit der Angebote auf dem freien Markt. Ende der 1990er Jahre veröffentlichte der Verband für Weiterbildungsfachleute vwbf in der Schweiz seine Ethikcharta mit 30 Grundsätzen zum Menschen- und Bildungsverständnis sowie zu den Zielen und Richtlinien der eigenen Bildungstätigkeit. Mit der Charta wollte der vwbf bewusst «einen Beitrag zur Professionalisierung der Weiterbildung und zur Anerkennung der Weiterbildungsfachleute und ihrer Tätigkeit leisten» (EP 02/2000). Allerdings beendete der Verband bereits im Jahr 2001 seine Tätigkeit, ebenso die eingerichtete Ombudsstelle zur Überprüfung der Charta.

In Österreich und Deutschland gibt es ähnliche und zum Teil noch bestehende Bestrebungen von Berufsverbänden, berufsethische Grundsätze zu formulieren und diesen auf dem Markt Geltung zu verschaffen. Das Forum für Werteorientierung in der Weiterbildung e.V. FWW entwickelte auch in den 1990er Jahren einen Berufskodex mit ethischen Richtlinien zum Verhalten von Trainerinnen und Trainern gegenüber den verschiedenen Anspruchsgruppen (FWW 2019). Erstere können ein entsprechendes Siegel «Qualität — Transparenz — Integrität» erwerben, und das Forum legte das Vorgehen im Konfliktfall in einer Beschwerdeordnung fest. Darauf abgestützt

hat auch der Verband der Trainer, Berater und Coaches BDVT 2012 ein Berufsbild formuliert, das eine Compliance und einen beruflichen Ehrenkodex enthält. Der ethische Handlungsleitfaden soll «zum Schutz der Kundeninteressen und zur Förderung der Transparenz» im ungeregelten Markt dienen (BDVT, 2012).

Alle diese kodierten ethischen Standards haben den Charakter einer Selbstverpflichtung und der Abgrenzung der Mitwirkenden gegenüber anderen Akteuren. Die ethischen Richtlinien beinhalten Versprechen gegenüber den verschiedenen Stakeholdern und helfen mit, die Profession zu entwickeln. Kritisch ist einzuwenden, dass diese Standards meist eine stark verbands- und professionspolitische Sicht einnehmen und zum Teil eher zu einer Verfestigung von ethischen Vorstellungen als zu einer offenen Diskussion von Werten führen (vgl. Fuhr, 2012, S. 515). Und auf dem sehr heterogenen und differenzierten Weiterbildungsmarkt konnten sie sich die Verpflichtungserklärungen offensichtlich nicht durchsetzen.

Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Weiterbildung

Ein entscheidender Faktor zur verbindlichen Klärung von Haltungen und Grundausrichtungen in der Weiterbildung stellt die zunehmende Professionalisierung des Weiterbildungspersonals seit den 1980er Jahren dar. In der Schweiz wurden im Baukasten Ausbildung der Ausbildenden AdA drei Stufen von beruflichen Funktionen entwickelt und in das formale Bildungssystem integriert (vgl. Artikel zur Professionalisierung in EP 1/2014). Die Definition des jeweiligen Berufsprofils und der geforderten Kompetenzen auf den verschiedenen Stufen trägt viel zur Diskussion und Klärung von Rollen, Haltungen und Verhalten der Kursleitenden und Ausbildenden bei. Dies zeigt sich auch in der aktuellen Revision des ganzen Baukastens, bei der neu auch Anforderungen in Bezug auf die Nachhaltigkeit der Bildungstätigkeit formuliert werden müssen.

Die Anforderungen in Bezug auf die Werteorientierung sind konkret sichtbar in der Formulierung von Kompetenz- und Ressourcenprofilen KoRe, insbesondere bei den Fähigkeiten und Haltungen. Diese sind jeweils bezogen auf die unterschiedlichen Handlungssituationen und Aufgaben der Ausbildenden — z.B. die Begleitung von individuellen Lernprozessen oder von Gruppenprozessen. Für Leiterinnen und Leiter von Gruppen etwa werden als Haltungen u.a. die Wertschätzung, das Rollen- und Verantwortungsbewusstsein und die Unvoreingenommenheit vorgegeben (SVEB, KoRe Modul 2). Je höher die Professionalisierungsstufe, desto höher sind das geforderte Kompetenzniveau und die Anforderungen in Bezug auf die Reflexion und Meta-Reflexion des eigenen Handelns. Ausbildende und Bildungsfachleute sollen in der Lage sein, die Selbstreflexion mit theoretischen Konzepten zum Lernprozess, zur Kommunikation und zur Reflexion zu verknüpfen und zu vertiefen. Die eigenen Werte und Normen gehören zu den persönlichen Tiefenstrukturen, ihre Veränderung schliesst Prozesse des «Double-Loop-Learning» mit ein (Berlinger, Birri & Zumsteg, 2006, S.15f.).

Der Schweizerische Verband für Weiterbildung SVEB als Träger des AdA-Systems stellt mit dem Anerkennungsverfahren für die Ausbildungsinstitutionen sicher, dass die geforderten Kompetenzen auf geeignete Weise ausgebildet werden.

Gleichzeitig wurden auch in anderen Bildungsbereichen die gesellschaftlichen Anforderungen an die Handelnden in der Aus- und Weiterbildung definiert und staatlich geregelt. In diesem Zusammenhang sind vor allem die Rahmenlehrpläne für die Berufsbildungsverantwortlichen zu nennen, mit Vorgaben für die Ausbildenden in Betrieben, Berufsfachschulen und Höheren Fachschulen sowie in überbetrieblichen Kursen (RLP BBV). Auch hier nimmt die Reflexion von Rolle und Haltung der Lehrenden auf allen Stufen eine wichtige Rolle ein.

Im engen Zusammenhang mit Professionalisierung steht die Entwicklung der Qualitätssi-

cherung in der Aus- und Weiterbildung. Im Weiterbildungsgesetz WeBiG von 2017 wurden neu auch Vorgaben für die Qualitätssicherung in der Weiterbildung aufgenommen. Hauptverantwortlich sind die Anbieter, der Bund kann jedoch die Qualitätsanstrengungen unterstützen. Hier übernimmt der SVEB eine wichtige Rolle. Die gesellschaftlichen Anforderungen an Akteure, Anbieter und Programme in Bezug auf Sicherung und Entwicklung der Qualität führten zu entsprechenden Systemen des Qualitätsmanagements und von anerkannten Qualitätslabeln. Auch im Zusammenhang mit der Vergabe von staatlichen Subventionen ist die Überprüfung der Anbieter und der Bildungsangebote wichtig.

Das im Jahr 2000 eingeführte Qualitätslabel eduQua ist das bekannteste und meistverbreitete Label für Weiterbildungsanbieter in der Schweiz. Durch die Zertifizierung verpflichten sich die Anbieter, die Qualität ihrer Bildungsangebote und des Personals hochzuhalten, zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Verschiedene Standards beziehen sich direkt oder indirekt auf die Grundhaltungen und Werte der Institution und das wirksame und professionelle Handeln von Ausbildenden. Zum Beispiel sind die Anbieter verpflichtet, ihre Grundausrichtung und ihre didaktischen Grundsätze zu formulieren. Weiter sind klare Anforderungen festgelegt in Bezug auf den didaktischen Austausch unter den Kursleitenden sowie zu den gegenseitigen Feedbacks und Hospitationen in der Institution. Alle diese Gefässe fördern die Klärung von eigenen Haltungen und leisten einen Beitrag zur Transparenz in Bezug auf die grundlegenden Ausrichtungen.

Ethische Grundsätze und Werteorientierung weiterentwickeln

Die verschiedenen aufgezeigten Elemente tragen alle zu einem reflektierten und transparenten Umgang mit den Grundhaltungen und Grundausrichtungen in der Weiterbildung bei. Die definierten Anforderungen im System der Professionalisierung und Qualitätssicherung haben eine grosse Wirkung im ganzen Weiterbildungsmarkt. Und die Ansätze zu einer Bildungsethik geben eine gewisse Orientierung in konkreten Situationen mit ethischen Dilemmata. Eine wichtige Entwicklungsperspektive ist die Verankerung von ethischen Reflexionsprozessen und Diskursen unter den Beteiligten auf allen Ebenen der Weiterbildung. Die Weiterbildenden selber sind gefordert, ihre eigenen ethischen Standards zu reflektieren und transparent zu machen (vgl Fuhr, 2012, S. 515).

UELI BÜRGI ist Geschäftsstellenleiter eduQua und Leiter Qualität in der Weiterbildung beim SVEB.

LITERATUR

— Berlinger, D., Birri, Th. & Zumsteg, B. (2006): Vom Lernen zum Lehren. Ansätze für eine theoriegeleitete Praxis. Bern, S. 15f.
— Brockett, R.G. & Hiemstra R. (2004): Toward ethical practice. Blaufelden
— Buergi, U. & Krug, H. (2015): Was privat begann, wird staatlich gesichert. In: Education Permanente, 2014-1. Zürich, S. 14–16
— Dannenberg, K. (2004): Berufskodex in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung 2004–5. München
— Forum für Werteorientierung in der Weiterbildung (Hg., 2007): Berufskodex für die Weiterbildung. http://forumwerteorientierung.de/wp-content/uploads/2017/11/BK-deutsch-Berufskodex-für-die-Weiterbildung_2017.pdf. Abgerufen am 22.07.2019
— Friedl, G. & Meier, M. (2000): Berufsethik für Weiterbildungsfachleute. In: Education Permanente, 2000–2. Zürich, S. 18–20
— Fuhr, Th. (2011): Ethik der Erwachsenenbildung / Weiterbildung. In: Fuhr, Th., Gonon, Ph. & Hof, Chr: Erwachsenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaften 4. Paderborn, S. 505–5018
— SBFI (2015): Rahmenlehrpläne Berufsbildungsverantwortliche. Bern
— SVEB (Hg.): Kompetenzen und Ressourcen (Ko-Re) für das Modul AdA FA-M2. Gruppenprozesse in Lernveranstaltungen begleiten. Zürich
— Schwendemann, N. (2017): Werthaltungen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung. Eine rekonstruktive Studie. Wiesbaden
— Verband der Trainer, Berater und Coaches BDVT (Hg., 2012): Berufsbild Trainer. https://www.bdvt.de/fileadmin/user_upload/dokumente/akademie/Berufsbild_Trainer_2015.pdf. Abgerufen am 22.07.2019

VALEURS ET REALITÉ ÉCONOMIQUE

Les valeurs dans la formation continue

UELI BÜRGI

Il va de soi que les prestataires et les acteurs de la formation continue doivent vérifier et établir que leurs offres de formation sont « bonnes », donc prouver leur qualité. Pourtant, ni une association professionnelle unitaire ni un profil clair du métier avec des principes définis d'éthique professionnelle n'ont encore pu s'imposer dans la formation des adultes.

Dans beaucoup de situations pratiques de la formation continue, les formatrices et formateurs se laissent guider par des valeurs importantes pour se comporter « correctement » personnellement.

— Un expert en communication refuse un mandat interne pour une formation pratique de deux heures en orientation clients pour 20 conseillères téléphoniques, en invoquant sa crédibilité et son intégrité.
— Une experte en didactique opposée à l'énergie atomique réalise un séminaire méthodique en plusieurs volets dans une centrale nucléaire parce qu'elle considère que des principes didactiques tels que l'orientation participants sont également efficaces et importants pour la formation de techniciens du nucléaire.
— Les animateurs d'un cours professionnel débouchant sur un certificat de branche s'interrogent de façon controversée sur la mesure dans laquelle on peut et doit faire dans le cadre des compétences prescrites de la place pour les besoins individuels des participants.

On pourrait élargir à volonté l'éventail de ces exemples, qui concernent tous les niveaux de la formation continue, de la conception des offres à l'entretien concret de feed-back. Il s'agit souvent de situations dans lesquelles des valeurs, des obligations ou des exigences contradictoires se font face. Brockett et Hiemstra (2004) parlent à ce propos de dilemmes éthiques dans la formation des adultes. Comment trouver par exemple le juste équilibre entre une obligation envers la mission professionnelle et une orientation axée sur les intérêts d'apprentissage individuels ?

Comment gérer la question du pouvoir ?

Les formateurs travaillent avec des individus et accompagnent comme enseignants le processus d'apprentissage des participants. Ils occupent

Un facteur déterminant pour une définition ferme des attitudes et orientations fondamentales dans la formation continue est la professionnalisation croissante du personnel de formation continue depuis les années 1980.

dans les diverses offres de formation des rôles et des positions qui leur confèrent un pouvoir sur d'autres personnes (Fuhr, 2012, p. 512 sq). Dans la formation formelle et non formelle, les exigences envers une action professionnelle et réfléchie sont élevées. Les formateurs et formatrices peuvent soutenir et encourager les participants, leur montrer de nouvelles perspectives d'action et favoriser leur responsabilisation. Mais ils peuvent aussi accorder trop peu d'attention aux apprenants, les rebuter, les décourager, les pousser dans une mauvaise direction et entraver leur responsabilisation. Dans la formation continue également, les enseignants émettent à côté des feed-back d'ordre formatif des évaluations sélectionnantes et décident des certificats et diplômes professionnels des participants.

Il est donc crucial que le personnel de la formation continue ait conscience de ce rapport de dépendance des apprenants et réfléchisse à ses propres rôles, attitudes et obligations pour agir de façon claire et bien fondée. Une importance essentielle revient ici à la réflexion sur ses propres valeurs, entendues comme « attitudes et orientations fondamentales d'un individu, d'une équipe ou d'une entreprise » (Forum Werteorientierung in der Weiterbildung, 2016).

Amorces d'une éthique professionnelle

Du point de vue des intéressés et de la société, il y a — au-delà de l'autoresponsabilité des enseignants — un besoin de standards éthiques universellement valables pour la formation continue. Dans l'espace germanophone, ce sont les associations de formateurs qui ont, surtout depuis les années 1990, développé sous diverses formes des principes éthiques codifiés. Des points de départ essentiels pour ces efforts étaient l'importance grandissante de la formation continue dans le cadre de la mutation sociale accélérée et la complexité croissante des offres sur le marché libre. Vers la fin des années 1990, l'association de professionnels de la formation continue vwbf en Suisse a publié sa charte d'éthique avec 30 principes relatifs à sa vision de l'individu et de la formation ainsi qu'aux objectifs et lignes directrices de l'activité personnelle de formateur. Avec cette charte, le vwbf visait à « apporter une contribution à la professionnalisation et à la reconnaissance des professionnels de la formation continue et de leur travail » (EP 02/2000) . L'association a toutefois cessé ses activités dès l'année 2001, de même que l'organe de médiation mis en place pour le contrôle de la charte.

En Autriche et en Allemagne, il existe encore toujours des efforts similaires, émanant d'associations professionnelles, pour formuler des principes d'éthique professionnelle et les imposer sur le marché. Le « Forum für Werteorientierung in der Weiterbildung e.V. FWW » a élaboré en 2007 un code d'éthique contenant des lignes directrices pour l'attitude à adopter par les formatrices et formateurs face aux divers groupes d'intéressés (FWW 2019). Les formateurs peuvent acquérir un label correspondant de « qualité — transparence — intégrité » et, dans un règlement de réclamation, le forum définit

la marche à suivre en cas de conflit. Sur cette base, l'association des formateurs, conseillers et coaches BDTV a également défini en 2012 un profil professionnel contenant des règles de compliance et un code d'honneur. Le guide éthique entend « servir à protéger les intérêts des clients et à favoriser la transparence » dans un marché non réglementé (BDVT, 2012).

Tous ces standards éthiques codifiés représentent des engagements volontaires des participants qui se démarquent ainsi d'autres acteurs. Les lignes directrices éthiques contiennent des promesses faites aux différentes parties prenantes et aident à développer la profession. On peut critiquer le fait que ces standards adoptent généralement un point de vue largement teinté de considérations de politique associative et professionnelle, et peuvent donc déboucher plutôt sur une consolidation de conceptions éthiques que sur une discussion ouverte des valeurs (cf. Fuhr, 2012, p. 515). Et sur le marché très hétérogène et différencié de la formation, ces déclarations d'engagement n'ont de toute évidence pas su s'imposer.

Professionnalisation et assurance de la qualité dans la formation continue

Un facteur déterminant pour une définition ferme des attitudes et orientations fondamentales dans la formation continue est la professionnalisation croissante du personnel de formation continue depuis les années 1980. En Suisse, avec le système modulaire de formation des formateurs FFA, on a développé et intégré au système de formation formel trois niveaux de fonctions professionnelles (cf. article sur la professionnalisation dans EP 1/2014). La définition des différents profils professionnels et des compétences requises aux différents niveaux contribue beaucoup à la discussion et à la définition des rôles, des attitudes et des comportements des formateurs. Cela se manifeste également dans la révision actuelle de l'ensemble du système modulaire, où il s'agit à présent aussi de formuler des exigences relatives à la durabilité du travail de formation.

Plus le niveau de professionnalisation est élevé, plus les exigences en termes de compétences, de réflexion et de métaréflexion sur l'action personnelle sont élevées.

Les exigences en termes de valeurs apparaissent concrètement dans le libellé des profils de compétences et ressources CoRe, notamment au niveau des aptitudes et des attitudes. Elles font toujours référence aux différentes situations d'action et tâches des formateurs — telles que par exemple l'encadrement de groupes ou l'accompagnement individuel.

Plus le niveau de professionnalisation est élevé, plus les exigences en termes de compétences, de réflexion et de métaréflexion sur l'action personnelle sont élevées. Les formateurs et les experts en formation doivent être en mesure d'approfondir la réflexion sur eux-mêmes, en liaison avec les concepts théoriques relatifs au processus d'apprentissage, à la communication et à la réflexion (tels que les concepts single loop et double loop).

Avec la procédure de reconnaissance des institutions de formation, la Fédération suisse pour la formation continue FSEA, en tant qu'organisme responsable du système FFA, veille à ce

Les exigences définies dans le système de professionnalisation et d'assurance qualité ont un impact majeur sur le marché de la formation continue.

que la formation développe les compétences exigées de manière adéquate. En même temps, les exigences de la société envers les acteurs de la formation initiale et continue ont été définies et réglementées par l'État dans d'autres secteurs de formation également. Dans ce contexte, il convient notamment de citer le plan d'études cadre pour responsables de la formation professionnelle, avec des prescriptions pour les formateurs dans les entreprises, les écoles professionnelles et les cours interentreprises (PEC RFP). Ici également, la réflexion sur le rôle et l'attitude des formateurs à tous les niveaux joue un rôle important.

Le développement de l'assurance qualité dans la formation initiale et continue est étroitement lié à la professionnalisation. Dans la Loi sur la formation continue (LFCo), on a désormais également intégré des prescriptions relatives à l'assurance qualité dans la formation continue (LFCo 2015). La responsabilité en incombe en premier lieu aux prestataires, mais la Confédération doit surveiller et encourager les efforts pour la qualité. La FSEA assume ici un rôle important. Les exigences de la société envers les acteurs, les prestataires et les programmes en termes d'assurance et de développement de la qualité débouchent sur des systèmes correspondants de gestion de la qualité et des labels qualité reconnus. Un contrôle des prestataires et des offres de formation est également important en lien avec l'octroi de subventions de l'État.

Introduit en 2000, le label qualité eduQua est le plus connu et le plus répandu pour prestataires de formation continue en Suisse. Avec la certification, les prestataires s'engagent à assurer, à évaluer et à développer la qualité de leurs offres de formation et de leur personnel. Divers standards font directement ou indirectement référence aux attitudes fondamentales et aux valeurs de l'institution et à l'action efficace et professionnelle des formateurs. Ainsi, les prestataires doivent par exemple formuler leur orientation fondamentale et leurs principes didactiques. Par ailleurs, des exigences claires sont définies à propos de l'échange didactique entre les formateurs, du feed-back mutuel et de visites mutuelles d'observation au sein de l'institution. Toutes ces dispositions aident le formateur individuel à mieux cerner ses propres attitudes et contribuent à la transparence des orientations fondamentales.

Développer les principes éthiques et les échelles de valeurs

Les différents éléments cités contribuent tous à une gestion réfléchie et transparente des attitudes et des orientations fondamentales dans la formation continue. Les exigences définies dans le système de professionnalisation et d'assurance qualité ont un impact majeur sur le marché de la formation continue. Et les amorces d'une éthique de la formation constituent dans une certaine mesure des repères dans des situations concrètes de dilemme éthique. Une importante perspective de développement consistera à ancrer les processus de réflexion et discours éthiques dans les milieux de la formation continue à tous les niveaux. Les formateurs eux-mêmes sont appelés à réfléchir à leurs propres standards éthiques et à les présenter de façon transparente (cf. Fuhr, 2012, p. 515).

UELI BÜRGI est responsable du secrétariat eduQua et responsable qualité dans la formation continue.

WERTE UND WIRTSCHAFTLICHE REALITÄT

Der Kulturbrutto-koeffizient

PIUS KNÜSEL

Der Autor sieht die traditionelle Rolle der Volkshochschulen pervertiert zu «Reparaturwerkstätten der Politik». Er schlägt eine Rückkehr zum ursprünglichen Konzept der kulturellen Bildung vor. Der Beitrag ist zuerst in den «Hessischen Volksblättern für Weiterbildung» erschienen.

Dieser Essay beginnt mit einer Schwierigkeit: Der Auftragstitel «Kulturelle Bildung als Herausforderung weltoffener Bürgergesellschaft. Welche Aufgaben kommen den Volkshochschulen mit Blick auf Kunst und Kultur heute zu?» verschwimmt, wenn ich zum Schreiben ansetze. «Bürgergesellschaft»? Pure Zweideutigkeit. Meint dieser Begriff jene, die im Besitze der Bürgerrechte sind, oder nur jene, die sich aktiv an den politischen Prozessen beteiligen, oder meint er alle Bewohner des Landes? Wenn letzteres, wieso nicht einfach Gesellschaft? Wenn aber ersteres: Warum die Einschränkung, der Ausschluss von — in der Schweiz — 20 % der hier lebenden Menschen, die über keinen Schweizer Pass verfügen, von all jenen ohne Aufenthaltsbewilligung zu schweigen? «Weltoffen» — nun ja, wer möchte schon verklemmter Eigenbrötler genannt werden? Wer interessiert sich nicht für die Welt ausser ein paar geistigen Einsiedlern? Selbst die Bergbewohner, landläufig Inbegriff der Abschottung, wissen dank Medienvielfalt mehr von Syrien, Eritrea und Lybien, als wir wissbegierigen Studenten vor 40 Jahren. Oder steht «weltoffen» für eine verordnete Willkommenskultur? Ein guter Bekannter, Bergbauer, hat jetzt einen Flüchtling als Lehrling, Rashid. Aber wenn ich von ihm verlangen würde, dass er alle willkommen hiesse, die ins Land drängen, ich fürchte, er wäre entschieden dagegen. Seine Lebensart ist ihm wichtig, sie ist seine Haut. Er hat, auf seine Weise, Recht. Da muss ihm keine Volkshochschule kommen. Schliesslich «Herausforderung» — ein gutes Stück Dramatisierung macht sich immer gut, wenn es um legitimatorisches Reden geht. Herausforderung lässt allerdings den alten Kulturpessimismus anklingen, als würde sich der Normalbürger der Bildung, vor allem aber der Kultur grundsätzlich entziehen wollen. Quasi naturgesetzmässig.

Der Staat hat die kulturelle Daseinsvorsorge offensichtlich ins Pflichtprogramm übernommen; er beugt sich heute über seine Bürgerinnen und Bürger und schubst sie mithilfe der Volkshochschulen ins Glück. Das ist, was die Volkshochschulen betrifft, nichts Neues. Der Grundsatz galt bereits zur Gründerzeit der Volkshochschulen. Bis auf einen kleinen Unterschied: Von Nudging war damals noch keine Rede, viel mehr von Chancen für die sozial und ökonomisch schwächeren Schichten in der sich neu formierenden Klassengesellschaft. Und sie nutzten sie!

Der Wechsel des Vorzeichens von Chance zu Mangel markiert den eigentlichen Wandel der

Der Staat hat die kulturelle Daseinsvorsorge offensichtlich ins Pflichtprogramm übernommen; er beugt sich heute über seine Bürgerinnen und Bürger und schubst sie mithilfe der Volkshochschulen ins Glück.

Volkshochschulen über 100 Jahre hinweg: Heute ist die Forderung nach ergänzender, integrativer und lebenslanger Bildung und ständiger beruflicher Nachqualifizierung eine Forderung von Wirtschaft und Politik mit Blick auf unausgeschöpfte wirtschaftliche Potenziale des Individuums. Damals war die Forderung nach Erwachsenenbildung eine Forderung der Benachteiligten selbst.

Der Erste Weltkrieg hatte Deutschland ein Trauma beschert, die Wirtschaftskrise wuchs sich zur grossen Depression aus und ruinierte die privaten Träger — Vereine und Stiftungen — der Kultur durch die Entwertung der Vermögen. Schliesslich sah sich die junge Weimarer Republik mit dem Triumph der Avantgarde in den schönen Künsten, der Neubelebung des Handwerks und der Fusion von Ästhetik und industrieller Produktion, für welche das Bauhaus die entscheidende Chiffre darstellte, sowie einer neuen Konsumgüterwelt konfrontiert.

In diesem Moment des Umbruchs schien Erwachsenenbildung als Schlüssel zur Lösung vieler Probleme. Der neue Staat definierte sich als Kulturstaat, der Arbeitstag wurde auf acht Stunden begrenzt, Freizeit erschien erstmals als soziokulturelles Phänomen, die Arbeiterbewegung forderte eine neue Kulturpolitik, welche sich für die Arbeiterklasse öffnete und ihr Bildungschancen, sozialen Aufstieg und demokratische Beteiligung ermöglichte. Das führte zur grossen Gründungswelle der Volkshochschulen — in Deutschland waren es 13 VHS im Jahre 1918, 135 im Jahr 1919 und 26 im Jahre 1920.[1]

Obwohl in den Krieg nicht involviert, verlief die Entwicklung in der Schweiz analog. Die rapide Industrialisierung Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte ein riesiges, armes Industrieproletariat erschaffen, welches jetzt seine Rechte und die Beteiligung am kulturellen wie materiellen Wohlstand einforderte. Die Spannungen entluden sich im Generalstreik von 1918, der mit dem Einsatz der Armee und einer Reihe von Toten endete.

1919 wurden die Volkshochschule von Luzern, Bern und Basel, 1920 jene von Zürich gegründet, und zwar, wie in Deutschland, in einem politischen Joint Venture von Sozialdemokratie und liberalem Kapitalismus. Praktisch popularisierten sie universitäre Bildung.[2] Zugrunde lag wie in Deutschland, an dem man sich stark orientierte, der Gedanke, die Kultur der Arbeiterklasse zu verfeinern. In diesem Kontext spielten nebst den VHS das bürgerliche Theater in seiner schillerschen Konzeption wie auch das Kulturkino und die Volksbibliotheken eine wichtige Rolle. Neben den staatlich geförderten Einrichtungen übernahmen Arbeiterbildungs-, Frauenvereine und kirchliche Bildungsorganisationen vermittelnde Aufgaben.

1 Vgl. Thomas Höpel, «Allemagne», in: «Pour une histoire des politiques culturelles dans le monde 1945–2011», hrsg. Philippe Poirrier, La Documentation Française, Paris 2011, ISBN 078-2-11-008710-2. Der Aufsatz liefert eine Übersicht über die Entstehung der Volkshochschulen im Kontext einer sich erstmals formulierenden deutschen Kulturpolitik.

2 Eine knappe Übersicht über die Gründung der Volkshochschulen in der Schweiz gibt das Historische Lexikon der Schweiz in den Einträgen «Erwachsenenbildung», http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D13912.php, und «Volkshochschulen», http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10417.php.

In Deutschland führte der kulturelle Bildungswille dazu, dass auf Anregung des Deutschen Städtetages 1922 erstmals in den Haushaltsplänen aller grossen Städte eine Position «Wissenschaft und Kultur» auftauchte. Erwachsenenbildung war von Anfang an als kulturelle Bildung gedacht, wobei Kultur als Kombination eines bürgerlich-humanistischen Kanons mit Wissenschaft gedacht war. In Deutschland wie in der Schweiz stand die Idee der Gemeinschaftsbildung im Zentrum. Die Beschäftigung mit Wissenschaft und hochkulturellen Inhalten sollte die bildungsfernen Individuen urteilsfähiger und damit zu vernünftigeren und aktiveren Bürgern machen, die sich nicht von jedem Utopisten verführen liessen. Das Angebot wurde genutzt, von den bürgerlichen Kreisen auf jeden Fall. Das Interesse der Arbeiterklasse jedoch liess nach dem Zweiten Weltkrieg deutlich nach; Wohlstand war jetzt ein eigenes, von Bildung losgelöstes Programm.

Sonderfall Schweiz

Mit der Gründung der «Clubschulen» im Jahre 1944, nur wenige Monate nach der Gründung des Verbandes der Schweizerischen Volkshochschulen, erwuchs den Volkshochschulen in der Schweiz früh eine starke Konkurrenz. Vom genossenschaftlichen und preisbrecherischen Detailhändler Migros, der sich als Vorkämpfer der Arbeiterklasse sah, gestützt, richteten sich die Klubschulen vor allem an die unteren Gesellschaftsschichten. Ihr Angebot war stark auf Praxiswissen ausgerichtet, wozu auch die Sprachen gehörten. Heute sind die Klubschulen der grösste Anbieter von Erwachsenenbildung in der Schweiz, etwa dreimal so gross wie alle Volkshochschulen zusammen.

Mit dem Auftritt der Klubschulen nahm die Geschichte der schweizerischen Volkshochschulen, die nie so stark ins staatliche Bildungssystem integriert waren wie jene in Deutschland — die lokalen Träger blieben hierzulande immer eigenständig, wenn auch subventioniert —, ihren eigenen Lauf. Es setzte ihre Re-Verbürgerlichung ein: Sie zogen sich in die kulturelle Bildung im ursprünglichen Sinne zurück, so sehr, dass noch in den 1950er Jahren bezweifelt wurde, ob Sprachkurse, die doch einem utilitaristischen Bildungsverständnis entsprächen, überhaupt an eine Volkshochschule gehörten.

Doch ein Zurück gab es nicht; die Entwicklung trieb die VHS vor sich her. Das Radio und ab Mitte der 1960er Jahre das Fernsehen machten ihrerseits volkserzieherische und -bildende Ansprüche geltend. Wir alle erinnern uns an Sprachkurse vor der Röhre[3], Fitnesskurse und vor allem an die vielen Dokumentationen, die den typischen Vortrag der VHS alt aussehen liessen. Vor allem belegten sie einen wachsenden Anteil des Aufmerksamkeitskapitals der potenziellen Kunden der VHS. Das nächste Ungemach nahte mit dem Durchbruch der Popkultur in den späten sechziger Jahren. Sie galt in der bürgerlichen Konzeption von Kulturpolitik als zweitklassig und schaffte es nicht in den Kanon der VHS. Schlimmer noch: Sie war eine Kultur des Selbermachens, der tiefen Eintrittsschwelle, die keiner Lehre und keiner Vermittlung bedurfte. Die Schweizer Volkshochschulen reagierten mit einem Schwenk in Richtung berufsbegleitende Ausbildungen. Zusammen mit Deutschland und Österreich wurden Zertifikatssysteme entwickelt. Ausser in den Sprachen überlebten sie nicht lange, zu stark war die Konkurrenz der Wirtschaft selbst, aber auch jene des Staates, der sein Bildungssystem ständig ausbaute. Der Kanton Zürich zum Beispiel baute seine eigene Schule für Erwachsenenbildung auf, in gewollter Konkurrenz zur Volkshochschule, deren bürgerlicher Touch in der Epoche wachsender Ökonomisierung des sozialen Raums nicht mehr gefiel.

Der nächste Schock hiess Computerisierung. Auch hier reagierten die Schweizer Volkshochschulen mit einer Vorwärtsstrategie. Bereits 1984 fanden die ersten Computerkurse statt; in

3 1979 strahlte das Schweizerische Fernsehen den ersten Englischkurs «Follow me» in Zusammenarbeit mit den Schweizerischen Volkshochschulen aus. Es blieb beim Versuch; das Medium Fernsehen hatte eine eigene Dynamik.

den 1990er Jahren führten sie zu einem starken Wachstum der VHS. Die digitale Alphabetisierung wurde vom Bundesamt für Bildung und Wissenschaft intensiv gefördert, der Verband der Volkshochschulen mit Subventionen reichlich genährt. Es waren die Boomjahre.

Bildung als Zurichtung

Konnte man die Sprachen noch unters Dach der kulturellen Bildung stellen, so machten die Schweizer VHS mit dem wachsenden Angebot an Informatikkursen nun den ersten grossen Schritt weg von der angestammten Domäne der kulturellen Bildung. Sie definierten sich als Instrument einer staatlichen Bildungsvision, die ökonomisch oder funktional definierte Kompetenzen auch an jene vermitteln wollte, die ihre formale Bildung längst abgeschlossen hatten. Wieder mit Erfolg. Die VHS Zürich z.B. erlebte in den 1990er Jahren ihren Boom. Sie wuchs zur doppelten Grösse der heutigen, zum grossen Teil dank Informatikkursen, zum kleineren durch die Nachfrage nach Sprachkursen in einer globalisierten Welt.

Dieser Wandel im Selbstverständnis ging tief. Die Volkshochschulen orientierten sich nun nicht mehr am Ideal einer kulturellen Gemeinschaft kluger und urteilsfähiger Bürgerinnen und Bürger, sondern an jenem einer ökonomisch möglichst produktiven Gesellschaft. Die technische Funktionsfähigkeit des Individuums, nicht mehr seine kulturelle, steht seither im Fokus. Dieser Wandel entspricht dem politischen Wandel weg von einer über eine umrissene Identität (Bürgerlichkeit, Bildung, Moral) definierten Gesellschaft hin zu einer funktional determinierten: Jede und jeder ist zur produktiven Selbstoptimierung angehalten. Der Rest ist die freie Wahl der Postmoderne.

Nun, da alle wissen, wie man den Computer ein- (aber kaum, wie man ihn aus-)schaltet, sucht das funktionale Paradigma neue Betätigungsfelder. Es findet sie in Deutschland im Deutsch als Zweitsprache, in der Integration von Flüchtlingen, in Österreich im Nachhilfeunterricht für Volksschüler, in der Schweiz in der Förderung von Grundkompetenzen. Und überall in der Vermittlung von digitalen Kompetenzen. Damit werden die VHS noch stärker zu Instrumenten der akuten Problemlösung.

Das kann durchaus einträglich sein, solange der Staat mit Geld und Aufträgen dahintersteht wie in Deutschland und Österreich oder bei einzelnen grösseren VHS in der Schweiz. Aber es beraubt die Volkshochschulen ihrer Seele. Sie sind Reparaturwerkstätten der Politik. Sie setzen zwar das Individuum instand, aber nicht im Blick auf seine Freiheit, sondern im Blick auf seine Tauglichkeit. Nicht Befreiung, sondern Eingliederung steht im Mittelpunkt, und das in wechselnden Ausprägungen, auf die sich die VHS etwa alle zehn Jahre neu ausrichten müssen. Ausprägungen, an deren Horizont immer das Bruttoinlandprodukt als Index umzuverteilenden Wohlstands steht. Roberto Simanowski,

BILDUNGSMANIFEST DES VERBANDS DER SCHWEIZERISCHEN VOLKSHOCHSCHULEN
http://bit.ly/2OTZx5h

DER SCHWEIZERISCHE VERBAND DER VOLKSHOCHSCHULEN (VSV) feiert 2019 sein 75-jähriges Bestehen. Dazu hat er unter anderem ein Bildungsmanifest veröffentlicht. Das Manifest ist eine klare Absage an ein Weiterbildungskonzept unter dem Diktat der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit des Einzelnen. Vielmehr fordert der VSV eine Rückbesinnung auf die Grundsätze der Aufklärung.
Der Verband schlägt deshalb eine neue Bildungspolitik vor, die die wissenschaftliche und kulturelle Allgemeinbildung als Kern jeder Bildung anerkennt und fördert. Diese Bildungspolitik soll Mass am Menschen statt an der Technik nehmen, die Freiheit des Einzelnen stärken und ihn zum souveränen Urteilen befähigen.
Eine solche Bildungspolitik müsse sich aber in Verfassung und Gesetzen niederschlagen, meint der Verband.

Die Befreiung von Aufträgen und Erwartungen hat «meine» VHS zurückgeführt zum ursprünglichen Konzept kultureller Bildung. Zu einem Konzept, in dessen Mitte der Kulturbruttokoeffizient steht.

Medientheoretiker und Kritiker der Digitalisierungseuphorie, die den Bildungssektor beherrscht, spricht von «Zurichtung».[4]

Immer wieder: Mündigkeit

Was ist nun mit der kulturellen Bildung? Und was ist mit der Kunst? Ich kann es am Beispiel der eigenen Volkshochschule erläutern. Eigentlich steht eine VHS wie Zürich nach dem Ausflug in die Informatik einerseits und dem Verlust der staatlichen Unterstützung andererseits vor dem Abgrund. Die beiden Vorgänge hängen übrigens insofern zusammen, als das Ende des Informatikbooms die VHS in die Nützlichkeitsfalle trieb — wozu sollte sie aus Sicht der Politik noch dienen? Doch der Abgrund will und will nicht erscheinen. Die Befreiung von Aufträgen und Erwartungen hat «meine» VHS zurückgeführt zum ursprünglichen Konzept kultureller Bildung. Zu einem Konzept, in dessen Mitte der Kulturbruttokoeffizient steht. Der KBK ist keine von aussen formulierte Herausforderung, sondern eine Chance: Kultur in all ihren Formen zu vermitteln — nur in einer nicht: als Ideologie. Es ist jene Bildung, die als «Erziehung zur Mündigkeit» — den Begriff haben von Kant über Adorno bis Arendt viele benutzt — die Aufklärung in die Zukunft treibt. Dabei fragen wir nicht nach Wirkungsgraden; unser Einsatz ist immer brutto. Es geht um Aufklärung um ihrer selbst willen als Bedingung der Freiheit.

Es gibt Menschen, denen solche kulturelle Bildung angesichts des steigenden medialen Lärmpegels viel bedeutet. Sie werden sogar immer zahlreicher, je deutlicher sich zeigt, dass wir in einer algorithmischen Gesellschaft leben mit einer simplen Wenn-Dann-Logik. Diese Bürgerinnen und Bürger sind bereit, Zeit und Geld für die denkende Einübung der Freiheit aufzubringen. Dabei sehen sie Kultur durchaus in jenem Sinne, wie sie in den Anfängen der VHS gesehen wurde: bürgerlich, als Fundament der abendländischen Gesellschaft. Dazu gehören natürlich in erster Linie die Künste und die Wissenschaften als symbolische Welten, die nie ausgedeutet sind, in denen sich aber Wesentliches unseres Selbstverständnisses transportiert.

Sie lernen aus intrinsischer Motivation, weil Lernen kritische Offenheit ermöglicht. Diese Menschen bilden die mode- und polittrendresistente Basis einer VHS wie Zürich. Sie fragen nicht nach dem Nutzen unserer Angebote, sondern deren sichtbare Nutzlosigkeit ist, was sie anzieht. Darin steckt, meine ich, der Kern moderner Individualität: Ich denke, ich bin. Und nicht: Ich arbeite, ich bin. Oder: Ich programmiere, ich bin.

Immer wenn ich mit ländlichen Volkshochschulen diskutiere, die auf der Suche nach ihrer Zukunft sind, kommen wir zum selben Schluss. Nur kulturelle Bildung kann der Antrieb der VHS sein. Für alles andere gibt es staatliche und — zumindest in der Schweiz — private Anbieter zuhauf. Nur kulturelle Bildung als selbsterfüllendes Angebot, nicht als Rettungsmission gedacht, ist das wirklich Andere, was Volkshochschulen von den Beiträgern von Bildung als Optimierungstechniken unterscheidet. Und ihre Zukunft sichert. So gesehen hat sich an der Mission der Volkshochschulen, wie ich sie sehe, über 100 Jahre nichts geändert.

4 NZZ, 23. 7. 2018, S. 27

PIUS KNÜSEL ist Direktor der Volkshochschule Zürich.

WERTE UND WIRTSCHAFTLICHE REALITÄT

Der Maximal-verstehvektor

NICOLAS FÜZESI

In seiner Replik auf den Essay von Pius Knüsel betont der Autor die auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Arbeitsweise der Volkshochschulen. Er argumentiert philosophisch und stellt das «echte Verstehen» in den Vordergrund, welches — unabhängig von den jeweiligen Angeboten — Ziel eines jeden Volkshochschulkurses sein soll.

Liegt der entscheidende Unterschied zwischen Volkshochschulen (VHS) und Migros Klubschulen (oder anderen Kursanbietern) in den Volkshochschulangeboten zur kulturellen Bildung im Sinne eines «Kulturbruttokoeffizienten»? Diese Frage zu stellen und zu beantworten, ist wichtig angesichts des Umstands, dass es Volkshochschulangebote gibt, die nach Pius Knüsels Definition entweder gar nicht oder nur halbwegs zur «kulturellen Bildung» gehören, nämlich Grundbildungsangebote, Praxiskurse oder Sprachen.

Ich antworte als Philosoph und frage auf Begriffsebene zurück: Was ist Kultur ohne Sprache? Was ist Sprache ohne Schrift? Und was ist Schrift ohne ihre Träger; seien dies nun Stein, Papier oder digitale Speicher?

Ich will damit signalisieren, dass es aus meiner Perspektive nicht um eine Debatte zu Selbstzweck und Nutzen eines konkreten Kursangebots geht, bei der diejenigen Angebote, die dem engeren Begriff von kultureller Bildung, wie Knüsel ihn veranschlägt, zugeordnet werden können, per definitionem selbstzweckhaft sind, im Unterschied zu solchen, die sich an einer konkreten Praxis orientieren, wie beispielsweise dem Baum-Schneiden, Aquarellieren oder auf Englisch zu kommunizieren. Es geht — eine Etage tiefer und sehr grundsätzlich — um das Verstehen dessen, was angeboten wird.

Hier sehe ich das Herz der Volkshochschule in allen ihren Angeboten schlagen. Denn «Verstehen» intendiert mehr als das Erfassen eines isolierten Sachverhalts in seiner blossen Funktionalität. Es bedeutet, den Zusammenhang auszudeuten, in dem dieser Sachverhalt steht.

Mehr als «Zurichtung»

Dieses «echte» Verstehen geht über eine «Zurichtung» noch weiter hinaus, als es die Zuspitzung von Knüsel will. Es verlangt, streng genommen, so, wie es die philosophische Hermeneutik[1] vorschlägt, eine Anverwandlung des Verstehenden. Das Individuum ist dazu aufgefordert, den Sachverhalt «innerlich» abzubilden, ihn sich zu eigen zu machen, um ihn wahrhaftig verstehen zu können. Das aber macht genau die Nachhaltigkeit aus, die sich die Volkshochschule auf

1 Der für das 20. Jahrhundert und bis heute wichtigste philosophische Hermeneutiker sei hier exemplarisch genannt, Hans Georg Gadamer: Wahrheit und Methode, Tübingen 1960.

ihre Fahnen schreibt und die meines Erachtens ihren Wesenskern ausmacht. Denn ausformuliert bedeutet «echtes Verstehen» nichts anderes, als Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen, um diesen Prozess der Anverwandlung in allen möglichen Kontexten und Angebotsformen zu ermöglichen.

Diese Identität, nachhaltig zu arbeiten, verbindet die Vielfalt der Angebote in einem VHS-Programm. Es ist dabei grundsätzlich «egal» im Sinne von gleichwertig, ob es um etwas Sprachliches, wie das Phänomen eines Bildzeichens im Chinesischen, etwas Digitales, wie die Taste eines Computers, die grundsätzlich anders funktioniert als mein Stift auf dem Papier, oder etwas Politisches, wie der Begriff der Demokratie, seine Bedeutung in der Antike und für uns heute, geht.

Das Entscheidende

VHS-Programme bewegen sich nicht in der Begrenzung auf einen bestimmten Kanon und Bildungssektor. Was auch immer sie sich zu eigen machen, was sie ausmacht, ist, dass ihre Angebote durchdacht sind, aufeinander verweisen und zum Teil aufeinander aufbauen. Und dass sie in unterschiedlichste Formate gegossen und damit einem kreativen Gestaltungsprozess unterworfen werden. Daher arbeiten Volkshochschulen auch nicht kommerziell, sondern sinnorientiert und versuchen, diese Orientierung «marktfähig» zu machen. Sie verlangen dadurch allen Involvierten Zeit und Umsicht, ja Enthusiasmus und Engagement ab. Genau deshalb ist das aus meiner Sicht Entscheidende nicht die Festlegung auf einen bestimmten Bildungssektor, die kulturelle Bildung, die, so Knüsel, einzig «der Antrieb der VHS sein» könne. Nein, das Entscheidende ist, wie die Volkshochschulen ihre Angebote zur Verfügung stellen, was sie durch sie an Verstehen in unterschiedlichsten Bereichen und für unterschiedlichste Menschen ermöglichen.

Der Kulturbruttokoeffizient ist eigentlich und insofern ein Maximalverstehvektor: Die Volkshochschulen formulieren präzise Bildungsgefässe, um verschiedene Inhalte zu transportieren, die ein maximales Verstehen des jeweiligen Gegenstandes ermöglichen. Das geschieht freiwllig, auf Augenhöhe und ohne direkten Verwertungszwang.

Ebendies tun alle Volkshochschulen in meinen Augen, seien sie nun klein oder gross, Standortuniversitäten verbunden oder nicht. Und auf dieser Basis zeigt sich, dass auch Angebote, die nicht zur kulturellen Bildung im engeren Sinn gehören, nicht per se «funktional» sind.

Aber einmal ganz unabhängig davon, wie sich Volkshochschulen über sich selbst und ihre Angebote verständigen, die Zuspitzung von Knüsel — hier die selbstzweckhafte kulturelle Bildung der Volkshochschulen, dort der Funktionalitätswahn der Ausbildungsbetriebe —, ist eben eine, und als solche ein Pappkamerad: Individuen lassen sich formen, aber nicht endlos. Und spätestens mit den Millennials ist eine Generation im Arbeitsprozess, die sich dem Funktionalitätswahn unserer Arbeits- und Ausbildungswelt auf eigene Art entzieht, indem sie — ihrem Selbstverständnis nach (und das ist das Entscheidende) — nicht mehr für einen Ar-

beitgeber, sondern mit ihm arbeitet. Insofern sind auch «Zurichtungen» durch «Bildungsanstalten» in ihrer Reichweite limitiert. Und das rein Funktionale entspricht aus guten Gründen auch nicht dem Selbstbild jener Institutionen, die sich ausschliesslich der Ausbildung widmen.

Die Frage ist eher, ob die Volkshochschulen für diese und weitere nachwachsende Generationen auch in näherer und fernerer Zukunft interessante Angebote bereithält. Es geht meines Erachtens dabei nicht um die Verteidigung des Fundaments eines als bürgerlich zu verstehenden Abendlandes, wie Knüsel meint. Allenfalls geht es um dessen Selbstvergewisserung; aber sicher nicht im Dienste eines Kanons, führte dieser, wie Nietzsche zu Recht und im Rückgriff auf Goethe ausführt, doch nur zur «Ägyptisierung», einer Art Mumifizierung[2] des Geistes, anstatt die individuelle «Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben»[3].

Es geht vielmehr um einen kreativen und insofern freien Umgang mit den Bildungsinhalten und Werkzeugen unserer Kulturtätigkeit, und dies in allen Lebensbereichen. Dieser Umgang muss im Austausch und auf Augenhöhe mit denjenigen gesucht werden, die am Verstehen ihrer selbst und der Welt interessiert sind. Und das sind grundsätzlich alle Menschen als Menschen. Die dieser nicht funktionalen Bildung inhärenten Aufklärungsideale sind also nicht bildungsbürgerlich zu verkünden, sondern gemeinsam einzuüben und dadurch immer wieder an ihnen selbst zu bewähren; denn Vernunft und Herrschaft verhalten sich in etwa so wie Wissen und Macht: spiegelbildlich oder — wie Adorno und später Foucault meinten — «dialektisch».

Öffnen wir also unsere Volkshochschulen, machen wir sie konsequent zu Spielräumen des Geistes, stellen wir Möglichkeiten des Austauschs über uns und die Welt zur Verfügung; ohne Zwang und Eintrittshürden, in lebendiger Diskussion jener Aufklärungsideale, um die immer wieder neu gekämpft werden muss.

Also kein Kulturbruttokoeffizient, weder «brutto» noch «netto», sondern Maximalangebote des Verstehens vor dem Hintergrund offener Horizonte einer gemeinsam immer weiter und tiefer zu entdeckenden Welt.

2 Vgl. F. Nietzsche: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, Colli-Montinari, KSA Bd. 1, S. 268, dort in Bezug auf den «historischen Sinn» als «antiquarischen» gesprochen.

3 F. Nietzsche: ebd., Vorwort, S. 245.

NICOLAS FÜZESI ist Leiter Sprachen und Grundbildung, VHS beider Basel.

academia
integration

Die Schule für Sprachen und Integration

Was wir bieten

Unsere Integrationskurse gewährleisten einen optimalen Start, sei es beim Übertritt in eine Schule oder für den Einstieg ins Berufsleben.

T 043 888 70 70 | www.academia-integration.ch

Wir integrieren Menschen

- **Intensivkurse** für die schulische und kulturelle Integration
- **Intensivkurse** für die kulturelle und soziale Integration
- **Intensivkurse** für die berufliche Integration
- **Deutsch- und Fremdsprachenkurse**
- **Sprachkurse** mit Berufs- und Branchenschwerpunkt
- **Prüfungszentrum** für telc, KDE und Bulats Tests
- **Computeranwenderkurs ECDL** mit Zertifikat
- **Kantonaler Deutschtest** im Einbürgerungsverfahren (KDE)

EIN PRODUKT?

Ist die Weiterbildung ein Produkt wie jedes andere? Und was steuert eigentlich diesen angeblich so gut funktionierenden Weiterbildungsmarkt? Wer sich genauer mit der wirtschaftlichen Seite der Weiterbildung befasst, stösst auf Widersprüche.

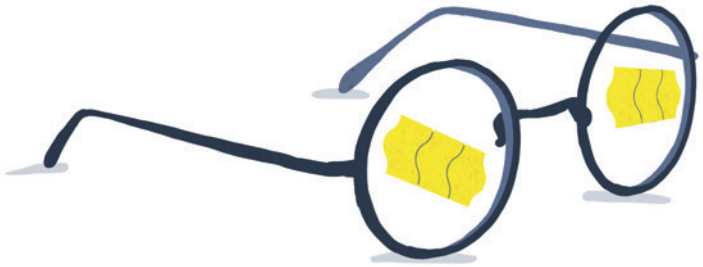
Illustrationen: Christina Baeriswyl

UN PRODUIT ?

La formation continue est-elle un produit comme un autre ? Et qu'est-ce qui contrôle ce marché de la formation continue supposément si performant ? Quiconque examine de plus près l'aspect économique de la formation continue se heurte à des contradictions.

UN PRODOTTO?

La formazione continua è un prodotto come tutti gli altri? E cosa controlla effettivamente questo mercato della formazione continua che si suppone funzioni così bene? Chiunque dia un'occhiata più da vicino all'aspetto economico della formazione continua incontra contraddizioni.



WERTE UND WIRTSCHAFTLICHE REALITÄT

Das professionelle Selbstverständnis von Leitungskräften

CHRISTINE HARY

In ihrer Studie zum professionellen Selbstverständnis von Leitungskräften in der Weiterbildung identifiziert Christine Hary sechs Kernelemente. Dieser sollten sich Leitungskräfte bewusst sein, um mitunter fatale Fehler zu vermeiden.

Im Rahmen einer explorativen Studie mit qualitativem Forschungsdesign wurde das professionelle Selbstverständnis von Leiterinnen und Leitern von Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland und in der Schweiz ergründet. Dies auf der Basis ihrer Haltungen und Werte, die sie ihrer Arbeit zugrunde legen sowie ihrem Leitungshandeln, vor allem in Bezug auf den Umgang mit verschiedenen Ansprüchen und Veränderungen in ihrer Weiterbildungseinrichtung.

Ausgangslage

Weiterbildungseinrichtungen sind mit Blick auf die zahlreichen und kontinuierlichen Veränderungsprozesse unserer Gesellschaft mit vielfältigen bildungsbezogenen und ökonomischen Herausforderungen konfrontiert, um sich als Organisation auf dem Weiterbildungsmarkt zu positionieren, sich weiterzuentwickeln oder auch nur ihren Status quo zu halten. Diese gesellschaftlichen Veränderungen zeigen sich bspw. in der zunehmenden Digitalisierung, in veränderten Arbeitszeitmodellen, aufgrund eines verstärkten Bewusstseins für Work-Life-Balance sowie in immer wieder wechselnden politischen Fokussierungen und Stimmungen, die zu neuen Initiativen oder auch zu neuen Regularien und Vorgaben führen. Diese Veränderungen fordern die Weiterbildungseinrichtungen

Das professionelle Selbstverständnis dieser Leitungskräfte ist in diesem Zusammenhang ein zentrales Element, um zu verstehen, wie Weiterbildungseinrichtungen mit den verschiedenen bildungsbezogenen und ökonomischen Ansprüchen umgehen.

hinsichtlich ihrer eigenen Ausrichtung und Geschäftsführung, vor dem Hintergrund ihrer Mitbewerber auf dem Weiterbildungsmarkt sowie der wandelnden Erwartungen und Ansprüche ihrer Kundschaft wie auch ihrer eigenen Mitarbeitenden heraus.

Die Leitungskräfte dieser Einrichtungen sind massgeblich für die Positionssicherung und Weiterentwicklung ihrer Organisation verantwortlich und stellen damit die zentrale Entscheidungsinstanz für das Weiterbildungsmanagement dar. Einerseits erleben diese Leitungspersonen die Veränderungsprozesse und die sich wandelnden Ansprüche in der Weiterbildungslandschaft unmittelbar, andererseits beeinflussen sie die Ausgestaltung der Weiterbildungslandschaft mit, indem sie auf diese Veränderungen mit ihrer Weiterbildungseinrichtung reagieren. Dementsprechend haben die Leitungskräfte eine hohe Einflusskraft auf ihre Organisation und sind somit gefordert, ihre Einrichtung umsichtig und vorausschauend durch das Wildwasser an aktuellen und künftigen Herausforderungen zu navigieren. So kann festgehalten werden, dass das Überleben und der Erfolg einer Weiterbildungseinrichtung massgeblich davon abhängt, inwiefern die Führung es schafft, die Strukturen, Prozesse und Inhalte ihrer Organisation auf wandelnde Bedingungen nicht nur reaktiv, sondern vor allem auch proaktiv auszurichten.

Das professionelle Selbstverständnis dieser Leitungskräfte ist in diesem Zusammenhang ein zentrales Element, um zu verstehen, wie Weiterbildungseinrichtungen mit den verschiedenen bildungsbezogenen und ökonomischen Ansprüchen umgehen. So zeigt sich das professionelle Selbstverständnis im berufsbezogenen Verständnis einer Person, welches sich in Kenntnissen, Haltungen und Werten widerspiegelt und handlungsrelevanten Charakter besitzt. Die Reflexionsfähigkeit einer Weiterbildungseinrichtung, basierend auf der Selbstreflexion eigener Haltungen und Werte in der Leitungsposition, wird als wesentlicher Bestandteil von Professionalität in der Weiterbildung und als zentrales Element für ein erfolgreiches Weiterbildungsmanagement hinsichtlich stimmiger und nachhaltiger Organisationsentscheidungen verstanden (vgl. Hary 2017, S. 13f.).

Übersicht der Untersuchungsergebnisse

Im Rahmen der anfangs erwähnten Untersuchung konnten zahlreiche Erkenntnisse zum professionellen Selbstverständnis von Leitungskräften in Weiterbildungseinrichtungen ermittelt werden:

- Beeinflussende Aspekte des professionellen Selbstverständnisses
- Elemente des professionellen Selbstverständnisses (Einstellungen und Werthaltungen, Motive und Rollenverständnisse als berufliche Selbstbeschreibungen)
- Aspekte des Leitungshandelns und empfundene Herausforderungen
- Sechs Kernelemente des professionellen Selbstverständnisses und Relationsmodell der Kernelemente zu beeinflussenden Aspekten, zum Leistungshandeln sowie zu Umwelt- und Organisationskontexten

Folgend wird ein Überblick über die Ergebnisse zum Leitungshandeln und den empfundenen

Herausforderungen sowie zu den sechs Kernelementen des professionellen Selbstverständnisses und dem dazugehörigen Relationsmodell gegeben:

Aspekte des Leitungshandelns und empfundene Herausforderungen

Zu den wichtigsten Aufgaben und Kompetenzen für die Leitung einer Weiterbildungseinrichtung zählen die Verhandlungsführung und Kommunikation, das Organisations- und Personalmanagement, die Programm- und Angebotsentwicklung sowie die Imagepflege, Öffentlichkeits- und Vernetzungsarbeit und das Bildungsmarketing. Neben diesen konkreten Leitungstätigkeiten und -kompetenzen erwähnen die Befragten zusätzlich ihre Einbindung in alle Aktivitäten und Themen rund um die Weiterbildungseinrichtung. Dies steht mit ihren übergeordneten Kernaufgaben in Verbindung, nämlich der Überlebenssicherung und Weiterentwicklung der Weiterbildungseinrichtung sowie den Gesamtüberblick über alle Tätigkeiten und Sachverhalte der Weiterbildungseinrichtung und ihre Umwelt zu behalten, um kontinuierlich zu überprüfen, wo Unterstützung, Steuerung oder Justierung im Sinne der Zielverfolgung benötigt wird. Zusätzlich stellt die Ausbalancierung der vielfältigen ökonomischen, inhaltlichen, pädagogischen und sozialen Ansprüche, die an die Einrichtung herangetragen werden, eine weitere Kernaufgabe der Einrichtungsleitung dar.

In diesem Zusammenhang wird besonders die Reflexion als zentrale Leitungsaufgabe und -kompetenz hervorgehoben, die als Grundvoraussetzung für die Erfüllung aller anderen Tätigkeiten angesehen wird (vgl. Hary 2017, S. 443f.).

In Bezug auf die wahrgenommenen Herausforderungen der befragten Leitungskräfte konnte neu eine Übersicht über die typischen Herausforderungen von Leitungskräften in Weiterbildungseinrichtungen entwickelt werden. Dazu zählen Herausforderungen …

- … im Kontext eines zentralen und dezentralen Organisations- und Personalmanagements
- … im Kontext der Ausbalancierung zwischen den eigenen Ansprüchen eines humanistischen und sozialverträglichen Personalmanagements sowie ökonomischen Zwängen
- … zwischen ökonomischen und bildungsbezogenen Ansprüchen
- … in Bezug auf die Ausbalancierung von Umweltveränderungen und Ansprüchen verschiedener Interessengruppen
- … in Bezug auf die Konkurrenzsituation auf dem Weiterbildungsmarkt (vgl. Hary 2017, S. 445ff.).

Sechs Kernelemente des professionellen Selbstverständnisses und Relationen

Das zentrale Studienergebnis zeigt sich in den sechs fallübergreifenden Kernelementen des professionellen Selbstverständnisses. Diese sind: Bildungsverständnis, Führungs- und Organisationswerte, Qualitätsverständnis, Agilität und Nähe, Ambiguitätstoleranz und Kompromissverständnis sowie holistisches Selbstverständnis.

Diese sechs Kernelemente spiegeln auf einer fallübergreifenden Ebene wider, wie sich die befragten Leitungskräfte in ihrer Funktion selbst verstehen, was ihnen wichtig ist, welche Einstellungen und Werthaltungen sie gegenüber ihrer Arbeit und ihren Interaktionspartnern haben und wo sie ihre Kerntätigkeiten in Bezug auf das Leitungshandeln und insbesondere auf ihren Umgang mit Herausforderungen sehen (vgl. Hary 2017, S. 457ff.).

Bildungsverständnis

Da Bildung das Kerngeschäft von Weiterbildungseinrichtungen darstellt, erweist sich das persönliche Bildungsverständnis als zentrales Kernelement des professionellen Selbstverständnisses der Befragten. Dabei geht es um die individuelle und kontextbezogene Reflexion

und Klarheit über die Bedeutung, die Funktion und den Stellenwert von Bildung sowie darüber, was gute Bildung ausmacht, welche Bildungsqualität bereitgestellt werden soll und welche Voraussetzungen dafür vorhanden sein müssen. Das diesbezüglich dominante Rollenverständnis zeigt sich in der Selbstbeschreibung als Erwachsenenbildnerin und Pädagoge. In Bezug auf das Leitungshandeln erweist sich das Bildungsverständnis als besonders einflusswirksam bei der Angebots- und Programmplanung sowie bei der Wahrnehmung und beim Umgang mit den dazugehörigen Herausforderungen, die sich als Spannungsfelder zwischen qualitativen Bildungsansprüchen und Effizienzanforderungen darstellen.

Führungs- und Organisationswerte

Diese basieren u.a. auf einer starken Personenorientierung, bei der den Mitarbeitenden ein hoher Stellenwert für den Erfolg der Weiterbildungseinrichtung zugerechnet wird. So besteht bspw. die Überzeugung, dass das Weiterbildungspersonal teils hohe und schwer zu findende Qualifikationen besitzt, wodurch sie die Qualität des Kerngeschäfts Bildung der Weiterbildungseinrichtung sowie — durch ihren direkten Kundenkontakt — die Qualitätswahrnehmung beim Kunden massgeblich beeinflussen. In der Konsequenz zeigen sich die Führungs- und Organisationswerte bspw. in einer starken Mitarbeiter- und Partizipationsorientierung sowie Fürsorge in der Führung und in der Umsetzung der Organisationswerte. In diesem Kontext werden von den befragten Leitungskräften die beruflichen Selbstbeschreibungen als Moderatorin, Motivator, (Weg-) Begleiterin, Coach sowie Mutter und Vater als dominante Rollenverständnisse vertreten.

In Bezug auf das Leitungshandeln erweisen sich die persönlichen Führungs- und Organisationswerte insbesondere beim Personalmanagement und bei der Personalführung sowie bei der Beeinflussung, Etablierung und Wahrung einer für die Leitungskraft stimmigen Organisationskultur als beeinflussend. Diese Werte dienen zudem als Orientierung beim Umgang mit wahrgenommenen Herausforderungen, die sich im Ausgleich sozialer, qualitätsbezogener und wirtschaftsbezogener Ansprüche sowie bei der Etablierung und Erhaltung einer positiven Organisationskultur zeigen.

Qualitätsverständnis

Dieses bezieht sich auf das Kerngeschäft Bildung sowie auf das Personal und auf die Organisation als solche. Es bildet damit ein übergeordnetes Kernelement des professionellen Selbstverständnisses, das auf den beiden zuvor genannten Kernelementen Bildungsverständnis sowie Führungs- und Organisationswerte basiert. Zusätzlich wird die eigene tragende und beeinflussende Rolle als Einrichtungsleitung betont. Diesbezügliche Rollenverständnisse kommen in den beruflichen Selbstbeschreibungen als Imageträgerin, als Imageträger zum Ausdruck.

Das eigene Qualitätsverständnis und die damit verbundenen Qualitätsansprüche an die Bildungsangebote, an die Mitarbeitenden sowie an die Weiterbildungseinrichtung finden in jegliche Bereiche des Leitungshandelns sowie in den Umgang mit allen wahrgenommenen Herausforderungen Eingang. Besonders beeinflussend zeigt sich das Qualitätsverständnis in der Ausbalancierung qualitativer Ansprüche gegenüber divergierenden Forderungen verschiedener Interessengruppen sowie im Marketing und in der öffentlichkeitswirksamen Positionierung der Weiterbildungseinrichtung auf dem Weiterbildungsmarkt.

Agilität und Nähe

Eine hohe persönliche Agilität und grosse thematische sowie personen- und organisationsbezogene Nähe verlangen die Befragten einerseits von sich selbst, andererseits aber auch von allen weiteren Akteuren der Weiterbildungseinrichtung und damit auch von der Organisation als

Ganzes. So teilen die Leitungskräfte die Ansicht, dass Veränderungsbereitschaft und Flexibilität sowie Beziehungspflege und Aussenorientierung zentrale Erfolgskriterien für eine Weiterbildungseinrichtung sind. Dabei beeinflusst das eigene Qualitätsverständnis (s.o.) die Ausrichtung der zu verfolgenden Agilität und Nähe. Das Kernelement Agilität und Nähe kommt v.a. hinsichtlich des Organisationsmanagements und der Organisationsführung zum Tragen sowie im Umgang mit Herausforderungen, die insbesondere durch die Umwelt- und Organisationskontexte, in denen die Einrichtungen agieren, zustande kommen. So verstehen sich die Leitungskräfte in diesem Kontext als Organisationsentwicklerin, Visionär, Unternehmerin und Vernetzungsperson.

So teilen die Leitungskräfte die Ansicht, dass Veränderungsbereitschaft und Flexibilität sowie Beziehungspflege und Aussenorientierung zentrale Erfolgskriterien für eine Weiterbildungseinrichtung sind.

Ambiguitätstoleranz und das Kompromissverständnis

Dieses Kernelement des professionellen Selbstverständnisses bezeichnet die eigene Einstellung dazu, wie mit Widersprüchen umgegangen und wie diese ausgehalten werden, sowie den Anspruch, eine Kompromissfindung zwischen verschiedenen Ansprüchen und Forderungen zum Wohle und zur Weiterentwicklung der eigenen Weiterbildungseinrichtung herzustellen. Die eigene Ambiguitätstoleranz und das Kompromissverständnis basieren einerseits auf dem persönlichen Qualitätsverständnis (s.o.) und andererseits auf der eigenen Einstellung zur Agilität und Nähe (s.o.) und dessen konkreter Umsetzung. Dabei beziehen sich die Ambiguitätstoleranz und das Kompromissverständnis insbesondere im Rahmen des Leitungshandelns auf die eingeschätzte Kerntätigkeit, dass die befragten Leitungskräfte in einer Schnittstellenfunktion agieren, bei der alle persönlichen und organisationsbezogenen Ansprüche und Forderungen zusammenlaufen.

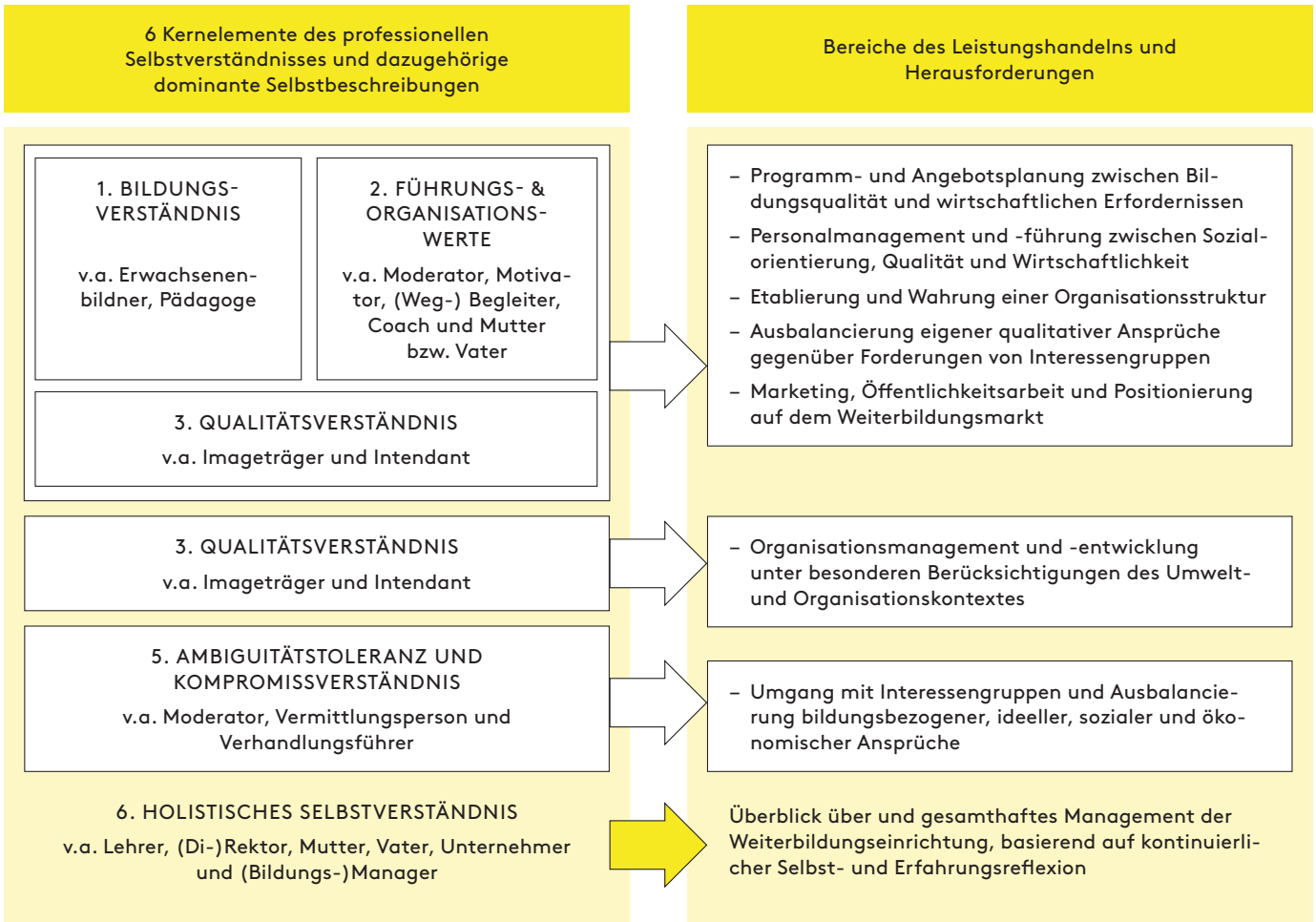
In Bezug auf die Bewältigung der wahrgenommenen Herausforderungen bieten die Ambiguitätstoleranz und das Kompromissverständnis handlungsorientierende Hilfestellungen. Dies insbesondere im Umgang und in der Verhandlung mit verschiedenen Interessengruppen zur Ausbalancierung ihrer Forderungen und Bedürfnisse mit den eigenen Qualitätsansprüchen. Diesbezüglich verstehen sich die Leitungskräfte v.a. in den Rollen als Moderatorin, als Vermittlungsperson und als Verhandlungsführer.

Holistisches Selbstverständnis

Dieses Kernelement des professionellen Selbstverständnisses beinhaltet die Selbsteinschätzung der Leitungskräfte, dass sie die Gesamtverantwortung für das Personal und für die Weiterbildungseinrichtung tragen. Diesbezüglich beschreiben die Befragten ihre Kerntätigkeit als das Überblicken und Managen der gesamten Weiterbildungseinrichtung, das auf der kontinuierlichen Reflexion von Erfahrungen, Situationen und der eigenen Person basiert. Seinem Wesen nach umfasst das holistische Selbstverständnis dabei grundsätzlich alle zuvor aufgezeigten Kernelemente des professionellen Selbstverständnisses sowie die dazugehörigen Bereiche des Leitungshandelns. Die befragten

Leitungskräfte besitzen diesbezüglich ein Rollenverständnis als Leiterin, Mutter und Vater, Unternehmerin sowie (Bildungs-)Manager. In Bezug auf dieses übergeordnete Kernelement des professionellen Selbstverständnisses sehen sich die Leitungskräfte verschiedenen Herausforderungen gegenüber, die sich im Spannungsfeld von zentralisierten gegenüber dezentralisierten Managementaspekten ansiedeln.

Durch eine inhaltsanalytische Zusammenschau der Untersuchungsergebnisse konnten Relationsverhältnisse der sechs Kernelemente des professionellen Selbstverständnisses ermittelt werden. So wird aufgezeigt, dass das professionelle Selbstverständnis der untersuchten Leitungskräfte massgeblich durch ihren persönlichen Hintergrund sowie durch die jeweiligen Umwelt- und Organisationskontexte, in denen sich die Befragten befinden, beeinflusst wird. Weiter beeinflusst das professionelle Selbstverständnis der untersuchten Leitungskräfte deren Leitungshandeln und Wahrnehmung von zentralen Herausforderungen massgebend. Das professionelle Selbstverständnis erfüllt für die Befragten eine handlungsleitende Orientierungsfunktion, die sich insbesondere in den von ihnen als zentral eingeschätzten Kerntätigkeiten und -kompetenzen als Leitungskraft einer Weiterbildungseinrichtung sowie in ihrem Umgang mit wahrgenommenen Herausforderungen manifestiert. So rechnen die Leitungskräfte bspw. ihren Mitarbeitern den höchsten Stellenwert zu (professionelles Selbstverständnis), was sich in der Konsequenz u.a. in der Durchführung von Massnahmen zur Steigerung der Mitarbeiterzufriedenheit und -motivation zeigt. Die Wirkungen des professionellen Selbstverständnisses auf das Leistungshandeln werden in folgender Grafik nochmals verdeutlicht (vgl. Hary 2017, S. 456):



Resümee

Die Studie hat gezeigt, dass das Verhalten und Leitungshandeln der Leitungspersonen von Weiterbildungseinrichtungen, und damit auch die Art und Weise, wie diese mit Herausforderungen umgehen, massgeblich durch das persönliche professionelle Selbstverständnis beeinflusst wird. Deshalb werden die sechs identifizierten Kernelemente des professionellen Selbstverständnisses als essentiell für ein erfolgreiches Weiterbildungsmanagement angesehen. So kann davon ausgegangen werden, dass ein nicht angemessenes Bildungs- und Qualitätsverständnis, ein mangelndes Kompromissverständnis oder eine zu geringe Ambiguitätstoleranz zu fatalen Fehlentscheidungen mit prekären Konsequenzen für die Weiterbildungseinrichtung führen.

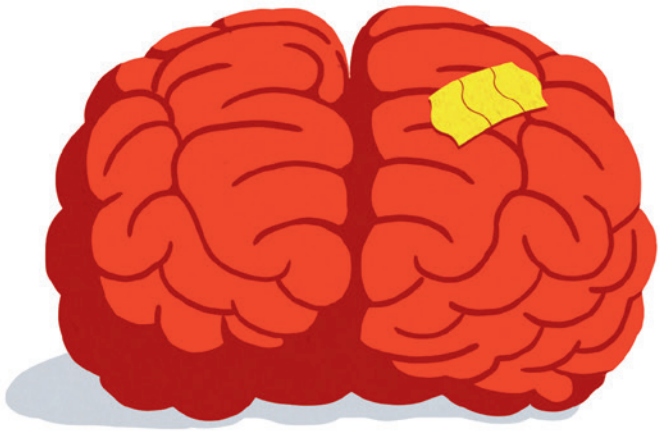
Neben Fehlentscheidungen hinsichtlich der Ressourcenverteilung und im Personal- und Organisationsmanagement besteht die Gefahr einer hinsichtlich ihres Angebotsportfolios und ihres öffentlichen Images nicht zeitgemässen Ausrichtung der Weiterbildungseinrichtung, was die Existenzgefährdung bedeuten kann. Auf Grund fehlender bzw. nicht gelebter Führungs- und Organisationswerte besteht auf personeller Ebene zudem das Risiko einer erhöhten Mitarbeiterfluktuation, nicht bedürfnisgerecht qualifizierter Mitarbeiter oder gar schädlicher Verhaltensweisen des Personals.

Solche Risiken und Gefahren werden vermindert bzw. vermieden, wenn Leitungskräfte von Weiterbildungseinrichtungen ihr professionelles Selbstverständnis bewusst vor dem Hintergrund der identifizierten sechs Kernelemente des professionellen Selbstverständnisses reflektieren. Zudem ist es hilfreich, wenn sie sich die in der Studie identifizierten als zentral wahrgenommenen Herausforderungen bewusst machen und hierfür sensibilisiert sind. Die Erkenntnisse dieser Studie hinsichtlich der von Leitungskräften von Weiterbildungseinrichtungen zu erfüllenden Voraussetzungen sind mit Blick auf die zahlreichen Professionalisierungsdebatten in der Weiterbildung bei der Rekrutierung und der Unterstützung aktiver Leitungskräfte sowie bei der Ausbildung angehender Leiterinnen und Leiter massgeblich (vgl. Hary 2017, S. 543f.).

CHRISTINE HARY ist HR Business Partnerin bei Schindler Aufzüge AG.

LITERATUR

— Hary, Christine (2017): Das professionelle Selbstverständnis von Leitungskräften in Weiterbildungseinrichtungen unter Berücksichtigung bildungsbezogener und ökonomischer Herausforderungen, Verlag Dr. Kovac.



WERTE UND WIRTSCHAFTLICHE REALITÄT

Kon-Tiki – Metapher für die Erwachsenenbildung?

SVENJA MÖLLER

Die Weiterbildung ist weitgehend marktwirtschaftlich organisiert. Was aber verkaufen Weiterbildungsanbieter eigentlich? Um welches Produkt handelt es sich bei der Bildung? Oder ist es vielleicht gar kein Produkt im wirtschaftlichen Sinn?

Sich zu bilden, ist wie eine Reise, man trifft auf Menschen und unbekannte Orte, manchmal ist man fast perfekt ausgestattet, manchmal hat man sich auf eine andere Situation vorbereitet und muss sich mit den Gegebenheiten anfreunden oder zumindest arrangieren. Eine Reise lässt sich selten vorhersehen, weil es einige Unbekannte gibt, die nicht zu kalkulieren sind. Alleine das Wetter kann als höhere Gewalt einen Strich durch die Rechnung machen und die Reisenden ungewollt in unbekannte Gefilde führen.

Die Fahrt des Norwegers Thor Heyerdahl 1947 mit dem Balsaholzfloss Kon-Tiki von Peru nach Polynesien war so eine geplante Reise mit offenem Ausgang. Allen Prophezeiungen zum Trotz machte er sich mit seiner fünfköpfigen Mannschaft auf die Reise über den Pazifik und erreichte nach 101 Tagen die Insel Raroia (vgl. Heyerdahl 1949). Die Überzeugung, die Hoffnung und der Glaube, das Richtige zu tun, gepaart mit dem Vertrauen in die eigenen Kräfte und Kompetenzen sowie ein Quantum an Unterstützung von Mitstreitern machten das Unmögliche möglich.

Gleichzeitig war es eine gewagte Expedition. Der aufgrund einer Nahtoderfahrung in seiner Kindheit wasserphobische Heyerdahl überwand

Vergleiche verschiedener materieller Produkte mit Bildung haben nicht nur eine lange, sondern auch eine fragwürdige Tradition, da sie ökonomisch motiviert sind.

seine Angst vor dem Wasser, widerlegte die damaligen wissenschaftlichen Erkenntnisse und bewies, dass alleine durch die Ausnutzung der Winde Polynesien von Südamerika aus erreicht hätte werden können. Vor der Reise wurde sein Aufsatz zu dieser Theorie abgelehnt, hinterher wurde er dafür gefeiert. Die Anerkennung seiner Theorie und seine Reputation folgten auf dem Fusse (vgl. Möller 2019, S. 58ff.). Bildungserwerb ist mit dem Charme der Entdeckung, Erforschung und Zufälligkeit behaftet, er ist nur bedingt planbar. Rahmenbedingungen und Lehr-Lern-Arrangements unterstützen, während das Subjekt lernt, bewusst und unbewusst.

Bildung ist einzigartig

Dennoch scheint die Frage, ob und inwieweit Bildung ein Produkt ist, eine grosse Faszination zu besitzen. Warum will man Bildung oder Weiterbildung überhaupt käuflich erwerben? Bildung — als mehr oder weniger Endprodukt eines Lernprozesses — kann weder verkauft noch erworben werden. Vielmehr bleiben grosse Teile davon dem lernenden oder produzierenden Subjekt unbewusst. Im Gegenteil: die Veräusserung unseres «Produkts» Bildung ist dabei eine besondere Herausforderung. Um die subjektive Bildung nach aussen zu objektivieren, sind Hebammen, Coaches, Mäeutiker nötig.

Bildung ist komplett individuell, gehört dem Subjekt und ist einzigartig. Keine Bildung gleicht der anderen. Jede hat ihre eigenen Facetten, ihre subtilen und sublimen Anteile. Bildung ist weder perfekt noch vollendet. Bildung bildet sich selbst immer weiter aus. Selbst, wenn Teile von ihr zu verschwinden scheinen, tauchen sie nach Jahrzehnten wieder auf. Teile müssen wiederholt, vergessen und aufgefrischt werden.

Vergleiche verschiedener materieller Produkte mit Bildung haben nicht nur eine lange, sondern auch eine fragwürdige Tradition, da sie ökonomisch motiviert sind. Bildung wird eigentlich immer nur dann mit einem wirtschaftlichen Produkt verglichen, wenn es darum geht, den Preis bzw. die Kosten für Bildung messbar zu machen, Bildung attraktiv zu machen oder Bildung mit einem Marketingaspekt anzureichern. Frühe Vergleiche mit Bildung als einem Produkt finden sich schon bei von Recum (Recum 1980, S. 192ff.), vor gut 30 Jahren folgten vermeintliche Gleichnisse von Bildung mit einem Auto und mit einem Schokoriegel (Motzko 1989, S. 360). Vermutlich ging es weniger um die Vergleichbarkeit von einem Auto und Bildung als vielmehr um die Aufforderung und die Überzeugung, Bildung könne wie ein Auto vermarktet werden. Die Verkäuflichkeit von Produkten stand im Vordergrund. Auch der Widerstand gegen diese Betrachtung hat eine Tradition und führte zu kreativen Vergleichen, wie von Lehmann, der Bildung nicht wie eine Packung Kekse verkaufen wollte (vgl. Lehmann 2003, S. 124).

Welche Gründe gibt es, Bildung verkaufen zu wollen?
Pädagogische Gründe: jemanden dazu bringen zu wollen, dass er bzw. sie sich (weiter-)bildet.
Ethische Gründe: Bildung soll nicht kostenlos, sondern mit Wertschätzung verkauft werden.

Ökonomische Gründe: Ein Bildungsangebot soll vermarktet werden.

Alle Gründe haben fremdbestimmten Charakter. Auffällig ist, dass es sich dabei immer um Zumutungen von aussen handelt. Dabei spielt der Glaube an den Nürnberger Trichter bei der Adaption von Bildung als Produkt eine entscheidende Rolle. Was oben reingeschüttet wird, kommt unten als fertiges Produkt, schön geformt, genormt und mundgerecht, passgenau heraus. Lerntheoretisch sind diese Vorstellungen eigentlich längst überholt (vgl. Holzkamp 1993). Bildung im Sinne eines Produktes als Folge eines subjektbestimmten Lernprozesses kann kein fremdbestimmtes Produkt werden. Bei Bildung — erworben in Lehr-Lern-Arrangements mit Hilfestellungen durch die Lehrenden — sind möglicherweise noch koproduzierte Anteile anzurechnen.

Besonderheiten des «Produkts» Bildung

An ein Produkt im wirtschaftlichen Sinne werden verschiedene Erwartungen geknüpft. Es soll sichtbar, lager- und reklamationsfähig, genormt, wiederholbar, nachvollziehbar, konsumierbar und vor allem verkäuflich sein.

Bildung, als Produkt betrachtet, erfüllt kaum eine dieser Anforderungen. Im Gegenteil, sie weist einige Besonderheiten auf (vgl. Möller 2011, S. 61ff).

Bildung lässt sich nicht konsumieren
Eine Voraussetzung für die Vermarktung eines Produkts ist seine Konsumfähigkeit. Bildung lässt sich nicht konsumieren. Im Gegenteil, sich zu bilden, ist meist recht anstrengend und vielleicht sogar schmerzhaft. Einen Schokoriegel kann man hingegen kaufen und lustvoll verzehren.

Bildung ist einmalig und individuell
Wirtschaftsprodukte werden serienmässig hergestellt und sind standardisiert. Bildung als Eigenprodukt eines Individuums ist selbstgestaltet und absolut einmalig.

Bildung ist ein immaterielles Produkt und lagert sich als Wissen, Kompetenz und Erfahrung in das lernende Subjekt ein.

Bildungserwerb ist situationsabhängig
Bildung ist darüber hinaus — ironisch formuliert — auch «anfällig» für Einflüsse und Lehr-Lern-Situationen. Es hängt vom Subjekt ab, ob es sich bildet, die Einflüsse auf sich wirken lässt oder (im Moment) vielleicht nicht dazu in der Lage ist, möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt feststellt, dass es etwas gelernt hat und dies ein Teil seiner Bildung ausmacht.

Bildung ist nicht reklamationsfähig
Eines der schlagendsten Argumente, weshalb Bildung kein gewöhnliches Produkt ist, ist die Tatsache, dass Bildung nicht reklamationsfähig ist. Ein fabrikneues Auto lässt sich zurückgeben und die Mängel lassen sich reklamieren. Händler geben sogar eine Geld-zurück-Garantie. Dieses Versprechen für die Rückabwicklung des Kaufes ist nicht übertragbar auf Bildungserwerb.

Bildung ist nicht vorproduzierbar
Das «Produkt» Bildung lässt sich nicht im wirtschaftlichen Sinne vorproduzieren, sondern produziert sich ständig selbst.

Bildung ist nur bedingt planbar und vorhersehbar
Dadurch, dass Bildung einmalig und individuell, ihr Erwerb situations- und motivationsabhängig ist, ist sie auch weder plan- noch vorhersehbar. Für ein klassisches Produkt ist dies jedoch eine Grundvoraussetzung, um es zu bewerben.

Bildung ist subjektiv und nicht unmittelbar sichtbar
Alles in allem ist Bildung in erster Linie sehr subjektiv. Bildung ist ein immaterielles Produkt und lagert sich als Wissen, Kompetenz und Erfahrung in das lernende Subjekt ein. Dadurch ist dieses Produkt per se nicht wirklich sichtbar, sondern visualisiert sich im Habitus und elaboriert sich in Gedanken, im Handeln, in der Interaktion und Kommunikation mit anderen und zeigt sich in Sprache, (Hand-)Schrift, Titel oder Reputation (vgl. Bourdieu 1979).

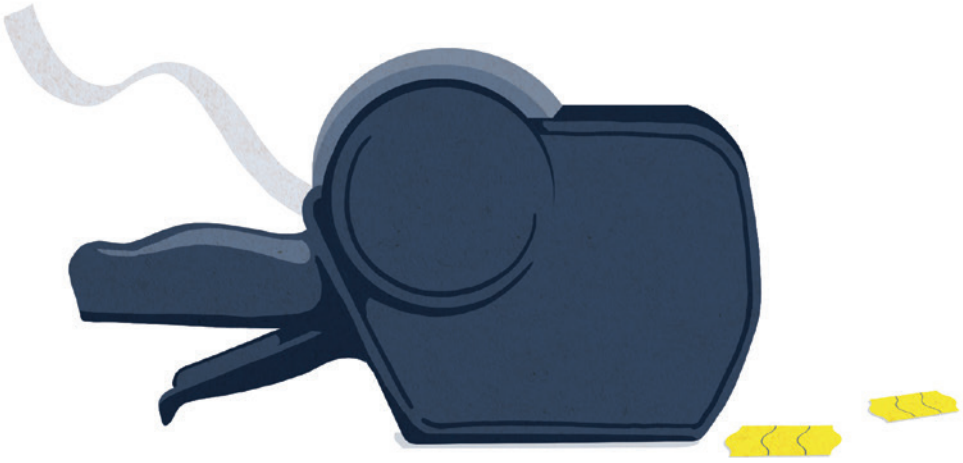
Konsequenzen aus den Ausführungen zu den Besonderheiten des «Produkts» Bildung sind folgende: Im klassischen Marketing gehen die Entscheidungen für den Einsatz der verschiedenen Marketinginstrumente auf das Produkt zurück und dieses ist, wie bereits oben ausgeführt wurde, besonders. Daher gilt für den Bildungsbereich allgemein: dass das «Produkt» nicht beworben werden kann, lediglich die Lehr-/Lernbedingungen lassen sich bewerben. Die Mittätigkeit des lernenden Subjekts lässt sich nicht bewerben, dies wäre nicht nur übergriffig, sondern ist auch unmöglich. Aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme und der Subjektivität des Lernens stellt sich die Situation sogar vice versa dar, nicht das Produkt (Weiter-)Bildung kann beworben werden, sondern lediglich das Subjekt kann umworben werden.

Nachdem die Besonderheiten des «Produkts» Bildung und die Motive für eine Vermarktungslogik erörtert worden sind, stellt sich dennoch die Frage, ob der Gedanke Bildung und ihre Vermarktung überhaupt kompatibel ist. Denn unabhängig von unzulänglichen Vergleichen und ökonomischen Motiven, ist das Faszinosum von Bildung ihre Unabhängigkeit, Einzigartigkeit und Autarkie. Bildung ist ein Vademecum, das eine vermeintliche Marktlogik hinterfragt, durchschaut und kritisiert. Bildung vermarkten zu wollen, ist daher ein Widerspruch in sich. Bildung — frei, emanzipatorisch, aufgeklärt — verweigert sich ihrer Vermarktung als fremdbestimmtes, Interesse-gestütztes Handeln. Bei allem wirtschaftlichem Wunschdenken gleicht doch die (Weiter-)Bildung einer aufregenden Reise mit der Kon-Tiki.

PD DR. SVENJA MÖLLER hat nach ihrer Assistenzzeit bei Peter Faulstich (Universität Hamburg) verschiedene Lehrstühle an der Westfälischen Wilhelms-Universität, Münster, Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg, und der Technischen Universität Chemnitz vertreten. Derzeit forscht sie im Bereich der Inklusion und coached Langzeitarbeitslose mit Mehrfachbehinderungen in Hamburg.

LITERATUR

— Bourdieu, P. (1979): La distinction. Critique sociale du jugement. Paris: Les Èditions de Minuit.
— Heyerdahl, T. (1949): Kon-Tiki. Zürich: Diana-Verlag.
Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus.
— Lehmann, B. (2003): Weiterbildung verkaufen. In: Schäfer, E./Zinkahn, B./Pietsch, K.-D. (Hg.): Die Weiterbildung in der Bildungsgesellschaft unter dem ökonomischen Paradigma. Perspektiven für die Ausrichtung der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Jena, S. 121–130.
— Möller, S. (2011): Marketing in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
— Möller, S. (2019). Reputation in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Konstituierung der Disziplin im Spiegel ihrer Rezensionen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
— Motzko, M. (1989): Politische Bildung und Öffentlichkeit. In: Außerschulische Bildung, H. 4. S. 360–366.
— Recum, H. (1980): Bildung als Ware – Zum Bedeutungswandel der Bildung in der Wohlstandsgesellschaft. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 28. Jg., H. 3, S. 192–201.



WERTE UND WIRTSCHAFTLICHE REALITÄT

Was steuert den Weiterbildungsmarkt?

WALTER SCHÖNI

Das 2017 eingeführte Weiterbildungsgesetz ist nach Ansicht des Autors im Grunde ein Wirtschaftsförderungsgesetz für die Branche. Diese treibt die kommerzielle Marktentwicklung voran. Es fehlen jedoch Leitlinien einer nachhaltigen Qualifizierung, die nicht vom Markt bestimmt sind.

Der Weiterbildungssektor entwickelt sich dynamisch. Er ist zu zwei Dritteln privatwirtschaftlich organisiert (SKBF 2018, 292f.) und umfasst gemäss Hochrechnung des SVEB (2019) rund 3000 Anbieter. Dazu zählen die selbstständige Kursleiterin, das Kursinstitut, die Berufs- oder Fachschule, die Hochschule oder die Bildungsstelle im Unternehmen. Stichproben bei Anbietern werden vom SVEB regelmässig gemacht. Statistische Daten zur Wirtschaftsleistung der Branche sind aber nicht verfügbar. Ihren Jahresumsatz schätzten Messer/Wolter (2009) für 2007 auf 5,3 Milliarden CHF. Ihre gesamtwirtschaftliche Bedeutung ist mit Sicherheit höher.

Die Datenlage zum Weiterbildungssektor ist prekär, auch weil kommerzielle Akteure ihn rasant vorantreiben. Vielerorts bestimmt der Verkaufserfolg, was angeboten wird und welche Bildungsziele verfolgt werden. Auch in der berufsorientierten Weiterbildung kämpfen Anbieter um Marktanteile, zahlungskräftige Nachfrage, Staatsbeiträge und Themenführerschaft. Neue Programme werden lanciert, andere vom Markt genommen, Bildungswege enden oft abrupt. Da klare Bildungsaufträge und bildungs-

Auch Bildungsmärkte werden erst zum Markt, wenn sie Produkte inszenieren und kommunizieren, sie den Zielmärkten und Zielgruppen «näher» bringen.

politische Orientierungen fehlen, beruft sich die Branche gern auf die Anforderungen der Märkte.

Doch was heisst hier «Markt»? Was steuert ihn, welche Rolle spielen Lernbedürfnisse, Anbieterstrategien und staatliche Regulierung? Dieser Beitrag führt dazu drei Thesen aus: Der Weiterbildungsmarkt ist erstens ein neoliberales Konstrukt, das Lernende auf das kommerzielle Angebot verpflichtet. Er ist zweitens eine Szenerie, in der Anbieter ihre Produkte vermarkten. Und er ist drittens Orientierungsrahmen für die Weiterbildungssubjekte. Das Zusammenspiel dieser Elemente stabilisiert den Markt. Doch reicht dies, um das gesellschaftliche Potenzial der Weiterbildung zu entfalten?

«Markt» als politisches Konstrukt und Verpflichtung

Bildungsdiskurse machen das Lernen zum Zentrum der Gesellschaft. Aber nicht irgendein Lernen, nur jenes, das am Markt beginnt, ein Kursangebot wählt, sich privatrechtlich bindet, Curricula absolviert, Leistungen erbringt und marktgängige Zertifikate erwirbt. Nur dieses Lernen zählt in den Qualifikationsordnungen der Weiterbildung (Rosenberg 2015, 131). Praxisgeleitetes, selbstgesteuertes Lernen jenseits von Markt und Institution figuriert hier nur als Vorstufe. Auch das technologisch gestützte, als mobil und autonom gefeierte Lernen ist längst dem Zugriff kommerzieller Märkte und Netzwerke überantwortet. Ist Lernen definitorisch und institutionell an den Markt gebunden, sehen sich lernende Subjekte permanent aufgerufen, Bildungsprodukte zu konsumieren und Zertifikate zu sammeln. Wer sich dem verweigert, verantwortet späteres Scheitern am Arbeitsmarkt.

Das neue, 2017 eingeführte Weiterbildungsgesetz der Schweiz (WeBiG) verkörpert dieses marktaffine Bildungsverständnis nahezu perfekt. Seine Doktrin ist das freie Spiel von Angebot und Nachfrage am Bildungsmarkt, seine Mission die Wahrung «günstiger Rahmenbedingungen». Jegliche Option auf qualifizierungspolitische Steuerung gibt es damit preis. Nur bei den Grundkompetenzen Erwachsener sieht das Gesetz Förderungsbedarf, die Finanzierungsmechanismen sind allerdings unzureichend (Grämiger 2019). Gesetzgebungen dieser Art sind auch in anderen Ländern feststellbar, z.B. in Deutschland (vgl. Dehnbostel 2013, 42). Es sind in Wahrheit Wirtschaftsförderungsgesetze für die Weiterbildungsbranche.

Der Verzicht auf Marktregulierung und Qualifizierungspolitik bedeutet indes nicht, dass die berufsorientierte Weiterbildung dem «freien Spiel» der Märkte überlassen wäre. Trends im Weiterbildungssystem lassen im Gegenteil strukturierende Kräfte erkennen (Schöni 2017, 46f.). Es sind etablierte Programmstrukturen, marktmächtige Anbieter, Berufsverbände mit Ausbildungsmonopolen und grosse Abnehmergruppen, die Eigeninteressen verfolgen und die Marktentwicklung bestimmen. Nicht Bildungsziele geben dabei den Takt vor, sondern Angebotsexpansion und Produktdifferenzierung, was Verdrängungskampf und periodische Strukturbereinigung nach sich zieht.

In diesem Umfeld verhalten sich Anbieter erratisch. Auf neue Anforderungen reagieren sie oft erst, wenn Marktungleichgewichte, Absatzeinbrüche und Finanzierungslücken sie

dazu zwingen. Ihr Rückzug vom Markt zielt auf Eigenwirtschaftlichkeit, nicht auf mehr Kohärenz im Bildungsraum. Mit Programminnovationen suchen Anbieter nach Chancen, sich durch (prinzipiell beliebige) Besonderheiten von der Konkurrenz abzuheben. Intransparente Märkte, konkurrierende Bildungswege und sozial segmentierte Qualifikationshierarchien sind die Folgen.[1]

Markt als Szenerie des Marketings

Ein Markt, der über Produkte und Gebrauchswerte nur sachgemäss informiert, ist in marktwirtschaftlicher Optik keiner. Auch Bildungsmärkte werden erst zum Markt, wenn sie Produkte inszenieren und kommunizieren, sie den Zielmärkten und Zielgruppen «näher» bringen. Dabei tritt das (zufällig zusammengesetzte) Angebotssortiment mit dem Anspruch auf, die ganze Welt des Lernens zu repräsentieren. Die Nachfrage wird so auf das Angebot konditioniert, die Klärung tatsächlicher Lernbedarfe tritt in den Hintergrund. Zwar ist in der Erwachsenenbildung bekannt, wie berufliche Lernbedarfe ermittelt und daraus Lerninhalte und Curricula abgeleitet werden. Doch die Praxis grosser Anbieter ist eine andere: Sie gliedern ihr Sortiment in marktgängige Produktkategorien und ordnen diesen «geeignete» Bedarfe von stereotypisierten Kunden zu, beispielsweise: Wenig qualifizierte Arbeiterinnen brauchen Nachholbildung; mobile Arbeitskräfte streben nach interkultureller Kompetenz; Digital Natives mögen mobile Lernhäppchen (kritisch dazu Schenkel 2019). Marktanalysen testen solche Produktkategorien, sie ermitteln Kundenpräferenzen und zu erwartende Nachfragevolumen. Der Kundenseite obliegt es dann, sich der richtigen Kategorie zuzuordnen und das Passende zu buchen.[2] Marktanalyse ersetzt somit fundierte Bedarfsabklärung.

Wirtschaftlicher Erfolg als Rechtfertigung

Seine Praxis rechtfertigt der Weiterbildungssektor mit dem wirtschaftlichen Erfolg: mit hohen Umsätzen, vielfältigen Angebotspaletten, kurzen Produktlebenszyklen. Auch die Statistik zu Weiterbildungsteilnahme, erworbener Abschlüsse und verliehener Zertifikate scheint dem Sektor Recht zu geben. Fraglich ist jedoch, ob er mit seiner kommerziellen Strategie wirklich nachhaltige Beiträge zu beruflicher Qualifizierung auf allen Stufen leistet, ob er jeder und jedem eine «zweite Chance» gibt, ob er die Orientierung in der Weiterbildung verbessert, mit einem Wort zu gesellschaftlicher Wertschöpfung beiträgt.

Dass diese Frage zurzeit nicht einmal gestellt wird, ist kein Zufall, sondern eine Folgewirkung des Bildungsmarketings und der ihm zuarbeitenden Diskurse. Ihr Einfluss zeigt sich daran, dass die «Bildungsprodukte» verkauft werden und die Subjekte bei der Produktwahl die ihnen zugedachte Konsumentenrolle überzeugt wahrnehmen: Sie verfolgen standardisierte Präferenzen, vergleichen Bildungsprodukte und treffen eine «clevere» Wahl. Und blenden aus, dass doch sie selbst es sind, die den Gebrauchswert des gewählten «Produkts» hart erarbeiten und zum Tragen bringen.

Markt als Orientierungsrahmen

Bildungsdiskurse und geschicktes Marketing allein reichen nicht, um Märkte zu stabilisieren. Es sind die Weiterbildungssubjekte, die in ihrem Handeln wesentlich dazu beitragen. Sie orientieren sich an Vorstellungen vom «angemessenen» Preis-Leistungs-Verhältnis der Angebote. Sie «wissen» implizit, welche Gebrauchs-

1 In diesem Sinne beschrieb das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation 2013 die Defizite im «Bildungsraum Schweiz» (www.sbfi.admin.ch/themen/01366/01382/index.html?lang=de). Seit der Verabschiedung des Weiterbildungsgesetzes ist die Website nicht mehr auffindbar.

2 Vgl. etwa die Marketingziele der Hochschule St. Gallen oder der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften in der Sonderbeilage Weiterbildung der NZZ (5.11.2014).

Seine Praxis rechtfertigt der Weiterbildungssektor mit dem wirtschaftlichen Erfolg: mit hohen Umsätzen, vielfältigen Angebotspaletten, kurzen Produktlebenszyklen.

werte den Kundinnen und Kunden zum festgelegten Preis zustehen; und welche monetären Werte ein Anbieter mit seiner Leistung legitimerweise realisiert. Dahinter stehen Normen der «Fairness»: Beide Wertgrössen, die kunden- wie die anbieterbezogene, müssen über alles betrachtet im Gleichgewicht stehen. Denn nur Angebote, von denen man annimmt, dass sie ihren Preis «wert» sind, also ein günstiges Preis-Leistungs-Verhältnis aufweisen, haben Absatzchancen. Der Tausch äquivalenter Wertgrössen ist nicht nur «fair», er steht auch für Markteffizienz und offenen Zugang zu Bildung (Schöni 2017, 244f.). Die abstrakte Vorstellung wirkt vertrauensbildend und rechtfertigt das bunte Treiben am Markt.

Das Problem ist nur, dass die gegenübergestellten Wertgrössen kaum vergleichbar sind. Wenn individuelle oder institutionelle Kunden Preise und Leistungen von Bildungsangeboten vergleichen, so haben sie keine Anhaltspunkte dafür, was der «Gegenwert» (Lernfortschritt, Kompetenzgewinn) einer Kursgebühr ist, noch können sie im Voraus den längerfristigen Nutzen einer Teilnahme kennen. Sie achten daher auf leichter verfügbare Information zum Angebot, etwa ob Preisniveau und Lektionenzahl, Komfort und Anbieterreputation mit den Angeboten der Konkurrenz mithalten können (a.a.O., 110).

Der Preis-Leistungs-Vergleich trägt also zur Beurteilung des Nutzens von Programmen wenig bei. Seine Unschärfe verweist auf Ungleichgewichte der Macht und des Wissens: Kundinnen und Kunden müssen gestützt auf (Ersatz-)Informationen folgenreiche Entscheidungen treffen und erst noch dafür sorgen, dass sie den Nutzen des Angebots in ihrem weiteren Erwerbsleben realisieren. Anbieter hingegen sind in der Lage, Aufwand und Nutzwert ihres Angebots im Vergleich mit der Konkurrenz recht genau einzuschätzen. Sie laufen kaum Gefahr, für die spätere Nutzenrealisierung in die Pflicht genommen zu werden, noch müssen sie generell die Wirksamkeit ihres Angebots belegen.

In der Unschärfe der Wertgrössen finden marktmächtige Akteure Ansatzpunkte für ihr Bildungsmarketing. Dieses hat in Marktanalysen die Präferenzen und Preiselastizitäten von Kundengruppen eruiert und ist in der Lage, Preise und Leistungen zu «justieren»: Es kommuniziert ad hoc erfundene Preismassstäbe; es senkt Leistungskosten dort, wo die Kundenseite dies nicht bemerkt; und es legt den Gebrauchswert des Angebots so dar, dass es auf den Kundenbedarf genau zugeschnitten erscheint. So öffnen sich Spielräume für differenzielle und von der Konkurrenz sich abhebende Preisgestaltung (a.a.O., 256).

Bildungsmarketing wird damit zur Kernkompetenz des Weiterbildungsanbieters. Es gibt ihm, insbesondere dem marktmächtigen, Instrumente der Marktsteuerung in die Hand. Bildungsmarketing ist jedoch nicht risikolos. Es macht Weiterbildung per se ja nicht wirksamer, sondern verleitet das Geschäft dazu, sich noch weniger für tatsächliche Lernbedarfe und Lernbedürfnisse zu interessieren. Was in Zeiten rasanter Veränderungen und Krisen in der Arbeitswelt auch mal auf die Branche zurückfallen könnte.

Bildungswertschöpfung marktunabhängig erfassen

Die Weiterbildungsbranche vermittelt ein zwiespältiges Bild. Sie ist produktiv, ihre Märkte stellen vielfältigste Qualifizierungsmöglichkeiten bereit. Keine Planungsinstanz könnte dies gewährleisten. Viele Angebotssegmente und Programme sind auf die Anforderungen in beruflichen Tätigkeitsfeldern zugeschnitten. In ihrem Gesamtangebot ist die Weiterbildung

QU'EST-CE QUI PILOT LE MARCHÉ DE LA FORMATION CONTINUE ?
Le texte intégral en français:
http://bit.ly/2YUPrk8

aber volatil und an Koordination im Bildungsraum wenig interessiert. Sie steuert mit Marktkonstrukten, sie nutzt Marketingtechniken und Wissensvorsprünge. Weiterbildung schafft Werte für Lernende und Gesellschaft, wechselt aber eilfertig ihr Geschäftsmodell, sobald Markttrends dies «fordern» — oft ungeachtet der Folgen für Bildungswege und Biografien.

Um den destruktiven Folgen des Geschäfts entgegenzuwirken, müssten Branche und Politik in der Lage sein, die Entwicklung des Gesamtangebots und seiner Struktur zu beurteilen. Dazu bräuchten sie Leitlinien einer nachhaltigen Qualifizierung, deren Ausrichtung nicht vom Markt bestimmt ist. Ferner bedarf es einer bildungsadäquaten Wertschöpfungsanalyse, die Wertbeiträge der Bildung zu erfassen erlaubt, auch nichtökonomische Beiträge und solche, die über die engen Grenzen des Qualifikationssegments hinausweisen. Beispielsweise die Wertbeiträge zur Qualifizierung von Berufsleuten[3], zur Werterhaltung der Abschlüsse von Migrantinnen und Migranten, zur Befähigung und Absicherung von Care-Arbeiterinnen usw. So liesse sich die Wertschöpfung von Weiterbildungsprogrammen umfassend einschätzen.

Die Studie «Bildungswertschöpfung» (Schöni 2017) entwickelt ein bildungssoziologisches Konzept für die Analyse der Bildungswertschöpfung. Sie begründet erstens einen Wertbegriff, der die wirtschaftlichen Leistungen der Branche, aber ebenso die Wertbeiträge für Lernende und Gesellschaft einbezieht.[4] Rekonstruiert werden zweitens die Bezugssysteme der Wertschöpfung: die Bildungssystematik, in die Programme und Qualifikationsprofile passen müssen; und arbeitsteilige Strukturen der Wirtschaft, in denen Bildungsbetriebe tätig sind. Analysiert wird drittens die Anerkennung und Verwertung von Bildung an den Arbeitsmärkten, in sozialen Strukturen und Machtverhältnissen. Einzelwirtschaftliche und gesellschaftliche Anteile der Bildungswertschöpfung lassen sich so ausserhalb der Deutungshoheit von Marktdiskursen diskutieren.

DR. WALTER SCHÖNI ist Soziologe mit den Arbeitsschwerpunkten berufliche Weiterbildung, Personalentwicklung und Bildungsmanagement; seit vielen Jahren in der Erwachsenenbildung tätig.

LITERATUR

— Dehnbostel, Peter (2013): Berufliche Bildung im Spannungsfeld humaner Entwicklung und ökonomischer Verwertung. In: Widerspruch. Heft 63, Zürich, S. 41–51.
— Grämiger, Bernhard (2019): Förderung der Grundkompetenzen: Bescheidene Wirkung des WeBiG. SVEB, Zürich. https://alice.ch/de/informiert-bleiben/newsroom/detail/foerderung-der-grundkompetenzen-bescheidene-wirkung-des-webig/ (Abfrage 14.05.2019).
— Messer, Dolores/Wolter, Stefan C. (2009): Weiterbildungsausgaben in der Schweiz. Eine Hochrechnung. In: Die Volkswirtschaft Nr. 6. Bern, S. 41–44.
— Rosenberg, Hannah (2015): Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion. Bielefeld: transcript.
— Schenkel, Ronald (2019): Häppchenlernen mit Nano-Degrees. SVEB, Zürich. https://alice.ch/de/informiert-bleiben/newsroom/detail/haeppchenlernen-mit-nano-degrees/ (Abfrage 14.05.2019)
— Schöni, Walter (2017): Bildungswertschöpfung. Zur politischen Ökonomie der berufsorientierten Weiterbildung. Bern: hep.
— Schüepp, Philipp/Sgier, Irena (2019): Anerkennung von Branchenzertifikaten auf dem Arbeitsmarkt. Fallstudien aus fünf Branchen. SVEB, Zürich. https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Themen/Forschung/190527_SVEB_ABA-Studie.pdf (Abfrage 03.06.2019).
— Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau.
— SVEB (2019): Strukturdaten zum Schweizer Weiterbildungsmarkt. SVEB, Zürich. https://alice.ch/de/weiterbildung-schweiz/zahlen-und-fakten/weiterbildungsanbieter/ (Abfrage 25.06.2019).

3 Schüepp und Sgier (2019) etwa analysieren Wertbeiträge der nonformalen Bildung am Beispiel von Branchenzertifikaten und ihrer Anerkennung bei Verbänden, am Arbeitsmarkt, im Bildungssystem.

4 Zur wertschöpfungstheoretischen Diskussion in den Wirtschaftswissenschaften und ihrer Relevanz für die Bildung vgl. Schöni (2017, 106ff.).

zh aw School of Management and Law

CAS Digital Learning

Zentrum für Innovative Didaktik
Weiterbildung – Forschung – Beratung

www.zhaw.ch/zid/weiterbildung

Zürcher Fachhochschule

Building Competence. Crossing Borders.

lernwerkstatt

Durchführung garantiert

Ausbildungsleiter/in mit eidg. Diplom

Olten ab 14. Mai 2020

Anschlussprogramm «Master of Advanced Studies in Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement»

Jetzt informieren: www.lernwerkstatt.ch/ausbildungsleiter, Telefon 062 291 10 10

Bereit für den nächsten Schritt?

Infoabend Weiterbildung

Unternehmensführung | Banking | Immobilien | Innovation
IT-Management | Public Services | Soziale Arbeit | Coaching | Gesundheitswesen

www.fhsg.ch/weiterbildung

Mittwoch,
13. November

FHS St.Gallen
Hochschule
für Angewandte Wissenschaften

FHO Fachhochschule Ostschweiz

VALORI E REALTÀ ECONOMICA

L'importanza dell'esperienza olivettiana oggi

FRANCESCA DI NARDO, LUCA DORSA

Adriano Olivetti (1903 — 1960) sperimenta l'idea di fabbrica come idea di Comunità, fondata sulla partecipazione democratica alla vita dell'impresa e, come tale, vuole diventi una fonte di rinnovamento sociale, economico, politico e intellettuale da allargare al territorio circostante. Per la sua lungimiranza e il suo pensiero è ancora oggi considerato un visionario che ci ha lasciato in eredità innumerevoli esempi di buone pratiche.

Partendo dalla «fabbrica di mattoni rossi» costruita dal padre Camillo Olivetti nel 1908, negli anni '30 Adriano fa edificare un luogo dove il lavoratore possa sentirsi a suo agio, e cerca così una soluzione per evitare a chi vi lavora di subire uno sradicamento rispetto al mondo dal quale proveniva, ovvero quello contadino, caratterizzato da uno stretto contatto con la natura. Per questo fa progettare agli architetti Figini e Pollini, suoi coetanei, il primo ampliamento dell'azienda, una fabbrica in cui luce e trasparenza assumono un ruolo centrale: la «fabbrica di vetro». L'inserimento di questo edificio nella Comunità e nel territorio è reso possibile dalle immense vetrate che permettono di vedere quanto accade all'esterno e viceversa. In questo modo viene completamente ribaltata l'idea del lavoro in fabbrica come attività in un luogo insalubre che genera sofferenza. Possiamo sottolineare due aspetti, a titolo di esempio, che mostrano quanto fosse all'avanguardia questa realtà aziendale: le catene di montaggio, nel nuovo edificio, sono collocate all'ultimo piano e i dirigenti guadagnano al massimo dieci volte il salario di un operaio.

Nell'ottica del benessere dei lavoratori e nell'intento di rafforzare il loro coinvolgimento nella vita dell'impresa attraverso una sorta di patto di solidarietà che si rivelerà molto efficace, Olivetti introduce la settimana lavorativa di cinque giorni e di fronte alla fabbrica di vetro fa costruire, dagli stessi architetti, una serie di edifici destinata a ospitare i servizi sociali ai quali i dipendenti hanno accesso gratuitamente, tra cui l'asilo nido, la biblioteca centrale e il centro odontoiatrico.

La libertà di crescita in Olivetti

Nell'intento di migliorare il livello culturale dei dipendenti e permettere loro in questo modo di contribuire, con le loro idee, intuizioni e competenze, allo sviluppo dell'azienda, oltre all'allestimento della biblioteca, venivano regolarmente invitati in fabbrica intellettuali e artisti tra i quali: Pier Paolo Pasolini, Eugenio Montale

e Giorgio Gaber. Personalità provenienti dal mondo della cultura come pittori, scultori e musicisti erano presenti in azienda anche come dipendenti stipendiati, contribuendo alla creazione di prodotti unici al mondo per funzionalità ed estetica. La cultura e la formazione, in Olivetti, erano dunque presenti sotto molteplici aspetti e la conoscenza non era per forza istituzionalmente certificata, rendendo possibile l'emergere di talenti come Natale Capellaro che, entrato in azienda con in tasca soltanto gli studi elementari, inventerà la prima calcolatrice al mondo in grado di eseguire la divisione. Questa concezione supera quella di educazione formale alla quale siamo abituati, introducendo di fatto un ambiente in cui la conoscenza si presenta a più livelli ed è fruibile attraverso diversi canali. In questo modo, di fatto Olivetti propone un modello di formazione continua per tutti.

Questi sono solo alcuni degli accorgimenti apportati alla vita di fabbrica, fortemente in controtendenza rispetto alle altre realtà imprenditoriali di quel periodo, che erano, tra le altre cose, luoghi in cui il tempo vitale era scandito dalle macchine. La Olivetti non si limitava a creare opportunità di lavoro sul territorio, ma lo rivalutava attraverso interventi architettonici che volevano essere in armonia con l'uomo e con la natura, in un'ottica sistemica e circolare. Difatti, la fabbrica per Olivetti è «un luogo di lavoro dove alberga la giustizia, ove domina il progresso, dove si fa luce sulla bellezza, nei dintorni della quale l'amore, la carità, la tolleranza sono voci non prive di senso» (Olivetti, 2014).[1]

Il messaggio di Olivetti oggi

Al giorno d'oggi i cambiamenti dettati dalla tecnologia, ma anche la consapevolezza legata ai cambiamenti climatici, portano e costringono a una riflessione su quanto si può e deve fare a livello di responsabilità sociale d'impresa affinché la produzione sia sostenibile a lungo termine. In questo senso opera l'associazione Il Quinto Ampliamento che idealmente segue il quarto e ultimo ampliamento degli stabilimenti Olivetti di Ivrea e raggruppa un movimento di pensiero che intende «promuovere un rinnovato modello di impresa, il quale ponga al centro della propria azione la crescita della persona e uno sviluppo sostenibile ed equilibrato». La Fondazione Olivetti è parte di questa associazione che prende spunto proprio dall'esperienza sociale di Olivetti. L'intenzione non è però di riproporre in serie il modello proposto da Adriano, ma di metterlo a frutto come forza generativa, trovando soluzioni specifiche per le aziende secondo le loro possibilità e il contesto territoriale in cui operano, come riportato da Marco Peroni in occasione della conferenza Adriano Olivetti, un secolo troppo presto .

Il nostro invito ai lettori e alle lettrici non può che essere quello di chinarsi sulla straordinaria esperienza della Olivetti di Adriano per trarne l'insegnamento e l'ispirazione che ancora oggi è in grado di offrirci, pensando in particolare al coinvolgimento di competenze provenienti dai più svariati campi disciplinari. Concludiamo ricordando che il bibliotecario e responsabile delle attività culturali Ugo Fedeli, anarchico libertario arrestato in vari Paesi per il suo pensiero prima di arrivare in Olivetti, teneva corsi sulle isole di utopia ai futuri meccanici dell'azienda, invitando il loro pensiero al viaggio in una dimensione spazio temporale altra, in un mondo immaginato e da immaginare.

DIE HEUTIGE BEDEUTUNG VON OLIVETTIS UNTERNEHMERISCHEM DENKEN
Lesen Sie den Text auf Deutsch:
http://bit.ly/2Pj0uV5

FRANCESCA DI NARDO è co-responsabile del segretariato CFC/FSEA di Lugano

LUCA DORSA è coordinatore regionale della comunicazione IUFFP di Lugano

1 A. Olivetti, Le fabbriche di bene, Edizioni di comunità, Roma 2014, p. 38

WERTE UND WIRTSCHAFTLICHE REALITÄT

Die Krux mit den öffentlichen Aufträgen

FLAVIAN CAJACOB

Immer häufiger entscheidet einzig und allein der Preis darüber, wer von der öffentlichen Hand einen Auftrag für Weiterbildungsleistungen erhält. Eine Praxis mit fatalen Folgen. Der SVEB gelangt jetzt mit der Forderung an Bund und Kantone, die qualitativen Faktoren bei einer Vergabe stärker zu gewichten. Der Weg zu einem faireren Submissionsverfahren dürfte indes lang und steinig werden.

Dass ihr Unternehmen bei der Vergabe des ausgeschriebenen Bildungsauftrags letztlich leer ausgegangen ist, damit kann Stefanie Seiz grundsätzlich leben. Zu lange ist die Inhaberin und CEO von cm-p change management partner in Zürich im Geschäft, als dass sie die Gesetze des Marktes — im vorliegenden Falle jene der kantonalen Vergabepolitik — nicht kennen und akzeptieren würde. Trotzdem hat das Debriefing, welches der Absage aus Luzern folgte, die Betriebsökonomin FH und dipl. Managementcoach ziemlich nachdenklich gemacht. «Uns wurde zwar beschieden, dass wir in Sachen Konzeption überall Platz 1 belegt haben; trotzdem haben sich die Verantwortlichen gegen unsere Offerte entschieden.» Dies aus einem einzigen Grund, ist sich Seiz sicher: «Der Preis war ausschlaggebend. Das vom Kanton Luzern angewandte Punktesystem gewichtet diesen viel schwerer als die qualitativen Ankerpunkte.»

Preis contra Qualität

Aufträge seitens der Kantone, die an den günstigsten Anbieter gehen, sind ein offenes Geheimnis. Was in anderen Branchen seit Jahren schon an der Tagesordnung ist, hat inzwischen auch den Bildungsbereich erreicht — vorab die Erwachsenen- und Weiterbildung. «Die aktuelle Vergabepraxis der öffentlichen Hand führt zu einem starken Preis- und Lohndruck in unserer Branche», bemerkt denn auch Bernhard Grämiger. Für den SVEB-Direktor ist diese Entwicklung äusserst problematisch: «Behörden und Politik müssen dringend für eine Anpassung der Submissionsverfahren sensibilisiert werden.»

Die Preise für Bildungsleistungen sinken und sinken. Teilweise, so meint ein Anbieter,

«Die Verwaltungen stehen zunehmend unter Druck, mit weniger Mitteln immer mehr zu erreichen.»

CHRIS PARSON,
Präsident der Coordination Romande pour la Formation de Base des Adultes (CRFBA)

der namentlich nicht genannt sein will, «sind sie sogar am Boden». Der Grund liegt auf der (öffentlichen) Hand: «Die Verwaltungen stehen zunehmend unter Druck, mit weniger Mitteln immer mehr zu erreichen», führt Chris Parson, Präsident der Coordination Romande pour la Formation de Base des Adultes (CRFBA) aus. Die Versuchung seitens Auftraggeber liege vor diesem Hintergrund nahe, alleine den Preis der Dienstleistung zu betrachten. «Ein Umstand, der oft im Widerspruch steht zu den qualitativen Aspekten der Weiterbildungsangebote», so Parson. «Und das hat letztlich negative Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen von Kursleitenden.»

Ein ausgeprägter Kostenfokus, der von Bund und einzelnen Kantonen noch zusätzlich befeuert wird — das findet Stefanie Seiz äusserst bedenklich. Ein Wettbewerb, der sich primär an qualitativen Kriterien, an Fachkenntnissen und pädagogischen Richtlinien orientiere, werde dadurch unterbunden, innovative Ansätze würden schon im Ansatz erstickt. Stefanie Seiz, die sich nach eigenen Angaben mit ihren Offerten preislich jeweils «im Mittelfeld» bewegt, spricht wohl für viele Bildungsanbieter, wenn sie sagt: «Was die Submissionsverfahren anbelangt, herrscht bei mir gerade eine gewisse Konsterniertheit.»

Preisdruck trifft Kursleitende

«Als Weiterbildungsanbieter steht man heute oftmals vor dem Entscheid, das Spiel mitzumachen und zu hoffen, einen Auftrag der öffentlichen Hand zu behalten oder vielleicht auch neu einzufahren — oder man beharrt auf seinem Standpunkt, dass Qualität eben ihren Preis hat», führt SVEB-Direktor Grämiger aus. «Damit aber läuft man immer Gefahr, bei der Vergabe leer auszugehen.»

So, wie Stefanie Seiz und ihre cm-p change management partner im Beispiel Luzern. Für sie ist klar: «Wer ernsthaft Anspruch auf Qualität erhebt, diese in der Praxis durchsetzen will und darüber hinaus auch noch bestrebt ist, fai-

PRO SENECTUTE

Das breite Weiterbildungsangebot von Pro Senectute Schweiz bietet Ihnen:

- **Weiterbildungen in Gerontologie**
- **Weiterbildungen zu Sozial- und Fachkompetenz**
- **Tagungen und spezielle Angebote**

Das vielfältige Angebot richtet sich an ein breites Fachpublikum aus dem Sozial- und Gesundheitswesen sowie an weitere Interessierte.

Information und Anmeldung
www.prosenectute.ch
Telefon 044 283 89 41
weiterbildung@prosenectute.ch

re Löhne zu bezahlen, der kann schlicht und einfach nicht mit Dumpingpreisen operieren.»

SVEB-Direktor Grämiger will keine einzelnen Fälle kommentieren. Zu vielschichtig sei das Problem, zu heterogen die Vergabepraxis. «Unser föderalistisches System manifestiert sich schlussendlich wohl in siebzig verschiedenen Realitäten, die durch den Spardruck in den einzelnen Kantonen und beim Bund zusätzlich befeuert werden.» Mit dem Preisdruck, so Grämiger weiter, gehe nicht selten auch eine Kürzung der Dauer vereinbarter Leistungsaufträge einher. «Durch die kurze Auftragsdauer sehen sich die Anbieter gezwungen, die Kapazitäten bei Lokalitäten und eben auch bei Kursleitenden relativ rasch und flexibel auf- oder eben abzubauen. Für kleine Anbieter und natürlich für die Kursleitenden kann das zu sehr schwierigen Situationen führen.»

Positionspapier ausgearbeitet

Der SVEB hat im letzten Winter ein Positionspapier ausgearbeitet, in dem der Bund und die Kantone auf die Problematik aufmerksam gemacht werden (siehe separater Kasten). «Es kann nicht sein, dass der Preis bei einer Vergabe schwerer wiegt als die Qualität des Angebotes», sagt SVEB-Direktor Bernhard Grämiger dazu. Ein Hauptkritikpunkt gilt der Standardisierung im Antragsprozess: Im Rahmen vorgegebener Kriterienraster mit Auswertungsparametern wie «erfüllt/nicht erfüllt» oder «Unterlagen vollständig/nicht vollständig» versuche die öffentliche Hand beispielsweise, eine objektive Vergleichbarkeit der Offerten sicherzustellen. «Gleichzeitig sind die Anbieter meist gezwungen, Informationen zur Konzeption und Ausgestaltung der Bildungsmassnahmen sowie Einstufungsverfahren in sehr kurzen Texten zu komprimieren, was ein Herausschälen von qualitativen Unterschieden verunmöglicht», so Grämiger. Erschwerend komme hinzu, dass die Kriterien zur qualitativen Bewertung von Konzepten in den Verfahren nicht transparent dargelegt würden. «Die formalistische Ausgestaltung verhindert einen fairen Wettbewerb über die Qualität.» Oder überspitzt formuliert: Im Vorteil ist, wer am richtigen Ort das Kreuzchen machen kann und günstig offeriert.

> «Es kann nicht sein, dass der Preis auf dem Papier bei einer Vergabe schwerer wiegt als die reale Qualität des Angebotes.»
>
> BERNHARD GRÄMIGER,
> SVEB-Direktor

Weniger Einnahmen, verminderte Planungssicherheit — die Sorge von Stefanie Seiz wie auch Chris Parson geht derweil über die eigenen Pfründe und diejenigen ihrer Mitglieder hinaus. Beide führen sie zusätzlich die Belange der Volkswirtschaft ins Feld. «Die ökonomische Logik seitens der einen oder anderen öffentlichen Verwaltung funktioniert vielleicht kurzfristig, längerfristig wird sie sich aber sicher nicht auszahlen», betont CRFBA-Präsident Parson. Denn mit den Preisen würde mitunter auch das Niveau von Dozenten und Inhalten sinken, was sich wiederum direkt auf die Motivation und die Leistung der Teilnehmenden auswirke.

«Natürlich kann man mit pensionierten Lehrern Sprachförderung betreiben oder mit Trainern aus Deutschland zu tieferen Löhnen operieren», sagt auch Stefanie Seiz, «aber haben diese Leute auch wirklich den fachlichen Hintergrund, um beispielsweise mit Migrantinnen zu arbeiten, kennen sie andererseits unseren heimischen Markt?» Gerade, wenn es um arbeitsmarktliche Massnahmen geht, sei eine

möglichst persönliche Betreuung wichtig. «Jeder Monat, den jemand früher zurück ins Erwerbsleben findet, ist entscheidend — auch für unsere Volkswirtschaft.» Das funktioniere jedoch nur, wenn der Unterricht qualitativ einwandfrei vonstatten gehe.

Thema auf den Tisch bringen

Die Praxis zeigt: Die meisten Bildungsanbieter arrangieren sich mit der Situation — je nachdem mehr oder weniger gut. Etwa, indem beim Personal gespart wird, weniger Freelancer beschäftigt oder Stunden für interne Weiterbildungsmassnahmen nicht angerechnet werden. «Man wird zum absoluten Administrationsprofi und muss schon sehr flexibel sein, um auch in Zukunft bestehen zu können», sagt Stefanie Seiz von cm-p change management partner. In ihrer Stimme schwingt unüberhörbar eine Note Sarkasmus mit.

Ein gewisses Mass an Agilität und Leidensfähigkeit sind denn in den nächsten Jahren auch zweifelsohne erforderlich, will ein Bildungsanbieter im Rennen um öffentliche Aufträge bleiben. «Das Positionspapier findet zwar nach und nach den Weg zu Bund und Kantonen», führt Bernhard Grämiger aus, «aber wir müssen uns auf einen langen Prozess einstellen.» Das Weiterbildungsgesetz schreibt letztlich nicht vor, dass die im Papier gestellten Forderungen umgesetzt werden müssen. Der SVEB-Direktor sieht es realistisch: «Wir bewegen uns auf der Ebene eines Appells. Wichtig ist in erster Linie einmal, dass das Thema jetzt endlich auf den Tisch kommt.»

FLAVIAN CAJACOB schreibt als freier Journalist für die «Education Permanente».

zhaw Angewandte Linguistik
ILC Institute of Language Competence

fide
Anerkannter Bildungsabschluss für die fide-Module.

DAS Lehrer/in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für Erwachsene
CAS DaF/DaZ Sprachförderung für Erwachsene
CAS DaF/DaZ im Integrationskontext Schweiz

Die Lehrgänge mit Start im März 2020 qualifizieren für den DaF/DaZ-Unterricht mit Erwachsenen:
www.zhaw.ch/das-daf-daz

Info-Termin
Donnerstag, 24. Oktober 2019
18:00 Uhr

ZHAW, Departement Angewandte Linguistik, ILC Institute of Language Competence, Theaterstrasse 17, 8401 Winterthur

DAS Diploma of Advanced Studies
CAS Certificate of Advanced Studies
Zürcher Fachhochschule

DIE KRITIK

Das sind die Kritikpunkte des SVEB:

Preis zu schwer gewichtet

In den meisten Verfahren wird der Preis bei der Evaluation mit 30 bis 50 Prozent gewichtet. Da die nichtmonetären Kriterien wegen der Standardisierung keine effektive Differenzierung zwischen den Anbietern zulassen, wird der Preis zum ausschlaggebenden Kriterium. Dies führt zu einer (Lohn-)Dumpingspirale mit sich ständig verschlechternden Arbeitsbedingungen für die Kursleitenden. In der Weiterbildungsbranche machen die Personalkosten ca. 70 bis 80 Prozent der Gesamtkosten aus.

Verschärft wird die Problematik einerseits durch die Konkurrenz von Anbietern aus anderen Regionen oder dem Ausland, die mit tieferen Lohnniveaus arbeiten und dadurch die lokalen Anbieter verdrängen. Andererseits beteiligen sich manche Anbieter an Submissionsverfahren, welche ihre Kursleitenden nicht bezahlen (weil diese ehrenamtlich arbeiten oder Praktika absolvieren).

Der Fokus auf den Angebotspreis führt zudem dazu, dass Anbieter, welche ein innovatives Betriebskonzept vorlegen, nicht positiver bewertet werden als Anbieter mit einem Standardkonzept. Ein innovatives Betriebskonzept kann aber über Prozessverbesserungen bei der ausschreibenden Institution zu tieferen Gesamtkosten führen. Dies muss bei der Beurteilung des Preises berücksichtigt werden.

Kurze Auftragsdauer

In den letzten Jahren wurde die Dauer von vielen Leistungsaufträgen gekürzt (teilweise auf nur 2 Jahre). Die Anbieter sind dadurch gezwungen, je nach Gewinn oder Verlust von Aufträgen rasch Kursleiter- und Raumkapazitäten auf- und abzubauen. Dies hat negative Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen der Kursleitenden. Die Anbieter müssen zudem hohe Risiken in Bezug auf die Raummieten eingehen, was gerade für kleine Anbieter untragbar ist.

Grosser Aufwand

Die Erarbeitung von Anträgen und die Koordination mit den Ämtern im Zusammenhang mit Submissionsverfahren sind für die Anbieter mit einem erheblichen Aufwand verbunden. In Verbindung mit teils sehr kurzen Fristen benachteiligt dies kleine Anbieter, welche über keine professionelle «Antragsinfrastruktur» verfügen.

DIE FORDERUNG

Das fordert das Positionspapier des SVEB konkret:

1. Qualität als wichtigstes Kriterium. Submissionsverfahren sind so auszugestalten, dass sie in erster Linie Ideenwettbewerbe sind. Dafür braucht es:
a) Eine prioritäre Gewichtung der qualitativen Aspekte.
b) Die Möglichkeit, dass Anbieter die Ideen und Konzepte bezüglich der Ausgestaltung und Umsetzung von Bildungsleistungen angemessen darstellen können.
c) Klare und transparente Bewertungskriterien, die eine differenzierte Beurteilung der Qualität der Konzepte und Ideen ermöglichen.

Zur Sicherstellung eines qualitativen Mindeststandards ist der Nachweis von eduQua (oder eines gleichwertigen Labels) als Bedingung für die Teilnahme an Submissionsverfahren zu stellen. Im Verfahren ist auf die Überprüfung von Kriterien, die eduQua bereits abdeckt, zu verzichten.

2. Lohndumping verhindern. Die Bezahlung von orts- und branchenüblichen Kursleiterlöhnen ist als Mindestanforderung für die Teilnahme an Submissionsverfahren festzulegen. Das Lohnbuch Schweiz bietet für die Festlegung der Mindestlöhne eine gute Grundlage.

3. Reduktion des Aufwands und des Risikos für Anbieter. Submissionsverfahren sind so auszugestalten, dass
a) den Anbietern ausreichend Zeit für die Erarbeitung der Eingabe sowie (im Falle eines Zuschlags) für die Vorbereitung der Umsetzung des Auftrags bleibt (mindestens zwei Monate).
b) Bei grösseren Aufträgen ein zweistufiges Verfahren mit einer Vorselektion durchgeführt wird.
c) die nachgefragte Leistungsdauer mindestens 3 Jahre ist.

VALEURS ET REALITÉ ÉCONOMIQUE

Où le bât blesse dans les marchés publics

FLAVIAN CAJACOB

De plus en plus souvent, c'est uniquement le prix qui détermine à qui les pouvoirs publics attribuent un mandat de formation continue. Une pratique qui a des conséquences désastreuses. La FSEA invite à présent la Confédération et les cantons à accorder davantage de poids aux facteurs qualitatifs pour l'attribution d'un marché. Toutefois, le chemin menant à une procédure d'appel d'offres plus équitable reste toutefois encore long et ardu.

Fondamentalement, Stefanie Seiz peut admettre que son entreprise n'ait finalement pas obtenu le mandat de formation qui faisait l'objet de l'appel d'offres. La propriétaire et CEO de « cm-p change management partner » à Zurich travaille dans ce domaine depuis bien trop longtemps pour ne pas connaître et accepter les lois du marché — ou, dans le cas d'espèce, celles de la politique d'adjudication cantonale. Néanmoins, le débriefing qui a suivi le rejet de l'offre par Lucerne a fait beaucoup réfléchir Stefanie Seiz, économiste d'entreprise HES et coach diplômée en management. « On nous a concédé que nous arrivions en première place partout au niveau de la conception et, malgré cela, les responsables n'ont pas retenu notre offre. » Elle est convaincue qu'il n'y a qu'une seule raison à cela : « C'est le prix qui a été déterminant. Le système de points appliqué par le canton de Lucerne lui accorde beaucoup plus de poids qu'aux critères qualitatifs. »

Prix ou qualité

L'attribution de mandats par les cantons au prestataire le moins cher n'est un secret pour personne. Ce qui est à l'ordre du jour depuis des années déjà dans d'autres secteurs a désormais également atteint le domaine de la formation initiale et continue — notamment celle des adultes. « Le dumping des prix est une réalité de notre métier », note également Bernhard Grämiger. Pour l'instant, le directeur de la FSEA ne veut pas encore considérer cela comme un « méga-problème » dans le domaine de la formation continue, mais il souligne : « Nous devons sensi-

biliser activement les autorités et la politique à l'importance de conditions équitables pour l'adjudication des marchés, afin que la situation ne se dégrade pas davantage. »

Les prix des prestations de formation ne cessent de diminuer. En partie, selon un prestataire qui ne souhaite pas que son nom soit cité : « Ils sont déjà tombés au plus bas. » La raison est évidente : « Les administrations sont soumises à une pression croissante et doivent accomplir toujours plus avec toujours moins de moyens », expose Chris Parson, président de la Coordination Romande pour la Formation de Base des Adultes (CRFBA). Dans ce contexte, on comprend que les adjudicateurs soient tentés de considérer uniquement le prix de la prestation. « Un fait qui est souvent en contradiction avec les aspects qualitatifs des offres de formation, déclare Chris Parson. Et cela a finalement des implications défavorables pour les conditions de travail des formateurs. »

Une orientation essentiellement axée sur les coûts, encore attisée par la Confédération et certains cantons — Stefanie Seiz trouve cela fort inquiétant. Cela empêche une compétition qui se fonde avant tout sur des critères qualitatifs, les connaissances professionnelles et les directives pédagogiques, et étouffe dans l'œuf les approches innovantes. Stefanie Seiz, qui se situe selon ses propres termes dans la « tranche moyenne » des prix avec ses offres, exprime sans doute la pensée de bien des prestataires de formation lorsqu'elle affirme : « En ce qui concerne les procédures d'appel d'offres, je suis actuellement assez consternée. »

Les réductions de coûts sont répercutées sur les enseignants

Ce sont avant tout les petits prestataires et surtout les formateurs, sur lesquels sont répercutées d'éventuelles mesures de réduction des coûts, qui souffrent de l'évolution actuelle (voir également l'article suivant).

« Aujourd'hui, en tant que prestataire de formation, on doit souvent décider si l'on veut jouer le jeu dans l'espoir de garder un mandat public ou peut-être d'en obtenir un nouveau, ou rester sur l'idée que la qualité a son prix, explique le directeur de la FSEA Bernhard Grämiger. Mais dans ce cas, on risque toujours de se retrouver les mains vides lors de l'attribution du marché. »

> « Les administrations sont soumises à une pression croissante et doivent accomplir toujours plus avec toujours moins de moyens. »
>
> CHRIS PARSON,
> président de la Coordination Romande pour la Formation de Base des Adultes (CRFBA)

Comme Stefanie Seiz et son entreprise « cm-p change management partner » dans l'exemple de Lucerne. Pour elle, les choses sont claires : « Qui attache sérieusement de l'importance à la qualité, entend l'imposer dans la pratique et s'efforce en outre de payer des salaires équitables, ne peut tout simplement pas opérer avec des prix de dumping. »

Le directeur de la FSEA Bernhard Grämiger ne veut pas commenter de cas individuels. Le problème est trop complexe, la pratique d'adjudication trop hétérogène. « Notre système fédé-

raliste se reflète en fin de compte dans près de 70 réalités différentes.» Bernhard Grämiger connaît également des exemples où une animatrice de cours parfaitement qualifiée ne touche qu'une rémunération horaire de 25 francs, et cela sans être assurée d'avoir suffisamment de travail dans un proche avenir. Car le dumping des prix, explique Bernhard Grämiger, va souvent de pair avec une réduction de la durée des mandats de prestation convenus. «Les prestataires professionnels sont aujourd'hui en compétition avec des prestataires qui ne travaillent pas forcément de façon très professionnelle. Ce qui les contraint à mettre en place ou au contraire à diminuer de façon très rapide et flexible leurs capacités au niveau de l'infrastructure, des locaux et notamment aussi des enseignants — selon la situation momentanée de la demande pour leurs prestations.»

Un document de position a été élaboré

Et à présent? Comment cela va-t-il continuer? L'hiver dernier, la FSEA a élaboré un document de position dans lequel elle attire l'attention de la Confédération et des cantons sur le problème (voir encadré séparé). «Il n'est pas admissible que le prix indiqué sur le papier pèse plus lourd pour une adjudication que la qualité réelle des services», explique Bernhard Grämiger à ce propos. La principale critique porte sur la standardisation de la procédure d'adjudication: ainsi, dans le cadre de grilles de critères prédéfinies avec des paramètres d'évaluation tels que «rempli/non rempli» ou «documentation complète/non complète», les pouvoirs publics s'efforcent par exemple d'assurer une comparabilité objective des offres. «En même temps, les soumissionnaires sont généralement obligés de comprimer les informations sur la conception et l'agencement des mesures de formation et des procédures de détermination du niveau des participants sous forme de textes très succincts, ce qui ne permet plus de faire ressortir les différences qualitatives», explique Bernhard Grämiger.

«Il n'est pas admissible que le prix indiqué sur le papier pèse plus lourd pour une adjudication que la qualité réelle des services.»

BERNHARD GRÄMIGER,
directeur de la FSEA

Une difficulté supplémentaire réside dans le fait que les critères pour l'évaluation qualitative des concepts ne sont pas présentés de façon transparente dans les procédures. «L'agencement formaliste empêche une concurrence équitable; les prestataires qui peuvent apporter des compétences professionnelles bien fondées et des approches créatives sont défavorisés dès le départ.» Ou pour exprimer les choses de façon un peu pointue: l'avantage revient à ceux qui peuvent cocher les bonnes cases et offrir de petits prix.

Moins de recettes, sécurité de planification réduite — les inquiétudes de Stefanie Seiz ou de Chris Parson ne concernent pas uniquement leurs propres intérêts et ceux de leurs membres. Tous deux évoquent en outre les aspects de l'économie nationale. «La logique économique appliquée par l'une ou l'autre administration pu-

blique fonctionne peut-être à court terme mais ne sera certainement pas payante à long terme », souligne le président de la CRFBA Chris Parson. Car avec les prix, le niveau des enseignants et des contenus diminue parfois également, ce qui a un impact direct sur la motivation et la performance des participants.

« Bien entendu, on peut proposer une promotion linguistique avec des enseignants scolaires à la retraite ou opérer avec des formateurs moins chers venant d'Allemagne, souligne Stefanie Seiz, mais ces personnes ont-elles vraiment les bases professionnelles nécessaires pour travailler par exemple avec des migrants ? Ou connaissent-elles notre marché suisse ? » Précisément lorsqu'il s'agit de mesures du marché du travail, un encadrement aussi personnalisé que possible est important. « Chaque mois de la reprise d'une activité professionnelle par une personne compte — également pour notre économie nationale. » Mais cela ne fonctionne qu'avec un enseignement de qualité parfaite.

Mettre le sujet sur le tapis

La qualité coûte de l'argent. Cependant, pour Bernhard Grämiger, l'importance du principe selon lequel les participants les moins qualifiés ont besoin des meilleurs enseignants est de plus en plus négligée dans le cadre de la politique d'adjudication. « Qui est bien qualifié a son prix — un prix que de moins en moins de prestataires de formation peuvent ou veulent payer. À quoi bon, donc, me qualifier au-delà de la moyenne à mes propres frais, si je ne peux pas ensuite récupérer ces coûts avec des prestations correspondantes ? C'est un cercle vicieux. »

La pratique montre que la plupart des prestataires de formation s'arrangent avec la situation — plus ou moins bien selon les cas. Par exemple en faisant des économies au niveau du personnel, en recourant à moins d'enseignants freelance ou en ne prenant plus en compte les heures de formation continue interne. « On devient un véritable pro de l'administration et il faut vraiment être très flexible pour pouvoir subsister à l'avenir », dit Stefanie Seiz de « cm-p change management partner », d'une voix manifestement teintée de sarcasme.

Pour rester dans la course aux mandats publics, les prestataires de formation devront donc, dans les années à venir, faire preuve d'une certaine agilité et savoir accepter de souffrir. « Le document de position fait peu à peu son chemin au sein de la Confédération et des cantons, expose Bernhard Grämiger, mais nous devons nous préparer à un processus de longue haleine. » Car, en fin de compte, la loi sur la formation continue ne stipule pas que les revendications exprimées dans le document doivent être satisfaites. Le directeur de la FSEA est réaliste : « Nous nous situons au niveau d'un simple appel. Ce qui importe dans un premier temps, c'est que le sujet soit enfin mis sur le tapis. »

FLAVIAN CAJACOB collabore comme journaliste indépendant à « Éducation Permanente ».

LA CRITIQUE

Voici les points critiqués par la FSEA :

Pondération trop élevée du prix de l'offre

Dans la plupart des procédures, le prix est pondéré de 30 à 50 % dans l'évaluation.Étant donné que les critères non monétaires ne permettent pas une différenciation effective entre les prestataires en raison de la standardisation des offres, le prix devient le critère décisif. Il en résulte une spirale de dumping (salarial) avec des conditions de travail qui ne cessent de se dégrader pour les formateurs. Dans le secteur de la formation, les frais de personnel représentent environ 70 à 80 % des coûts totaux.Le problème est aggravé par la concurrence de prestataires d'autres régions ou de l'étranger, qui travaillent avec des niveaux de salaire plus bas et remplacent ainsi les prestataires locaux. Par ailleurs, certains soumissionnaires participant à des appels d'offres ne rémunèrent pas leurs formateurs (parce qu'ils travaillent sur une base bénévole ou effectuent des stages).L'accent mis sur le prix de l'offre signifie également que les prestataires qui présentent un concept de fonctionnement innovant ne sont pas mieux notés que les fournisseurs ayant un concept standard. Cependant, un fonctionnement innovant peut permettre de réduire les coûts globaux pour l'institution adjudicatrice en améliorant les processus. Cela doit être pris en considération lors du jugement du prix.

Courte durée des mandats

Au cours des dernières années, la durée de beaucoup de mandats de prestations a été raccourcie (parfois pour deux ans seulement).Par conséquent, les prestataires sont obligés d'augmenter ou de réduire rapidement leurs capacités au niveau des locaux et des formateurs selon les résultats des appels d'offres. Cela a des effets négatifs sur les conditions de travail des formateurs. En outre, les prestataires doivent prendre des risques élevés en ce qui concerne la location des salles, ce qui est particulièrement inacceptable pour les petits prestataires.

Dépenses importantes

La préparation des demandes et la coordination avec les administrations en liaison avec les appels d'offres impliquent des efforts considérables pour les prestataires. Si l'on y ajoute des délais parfois très courts, cela désavantage les petits prestataires qui ne disposent pas d'une « structure de soumission » professionnelle.

LES REVENDICATIONS

Voici ce que demande concrètement le document de position de la FSEA :

1. La qualité comme le critère le plus important. Les processus d'appels d'offres sont à développer pour qu'ils soient en premier lieu des concours d'idées.
Pour cela, il faut :
a) une évaluation prioritaire des aspects qualitatifs;
b) la possibilité pour les prestataires de présenter de manière adéquate les idées et les concepts concernant l'agencement et la mise en œuvre des prestations de formation ;
c) des critères d'évaluation clairs et transparents qui permettent un jugement différencié de la qualité des concepts et des idées.

Afin d'assurer un standard qualitatif minimum, la preuve de l'existence d'une norme qualité (eduQua ou un label équivalent) doit être fournie comme condition de participation aux procédures de soumission. Dans le cadre de la procédure, les critères déjà couverts par eduQua ne seront pas évalués à nouveau.

2. Empêcher le dumping salarial. La rémunération des formateurs aux normes locales et de la branche doit être établie comme une exigence minimale pour la participation aux procédures d'appels d'offres. Le livre « Lohnbuch Schweiz » offre une bonne base pour la définition des salaires minimaux.

3. Réduction de la dépense et du risque pour les prestataires. Les procédures d'appel d'offres doivent permettre que :
a) les soumissionnaires disposent d'un délai suffisant pour préparer la soumission et (dans le cas d'une passation de marché) pour préparer la mise en œuvre du mandat (au moins deux mois) ;
b) une procédure en deux étapes avec présélection soit mise en place pour les mandats les plus importants ;
c) la durée du mandat soit de trois ans au moins.

CARTE BLANCHE

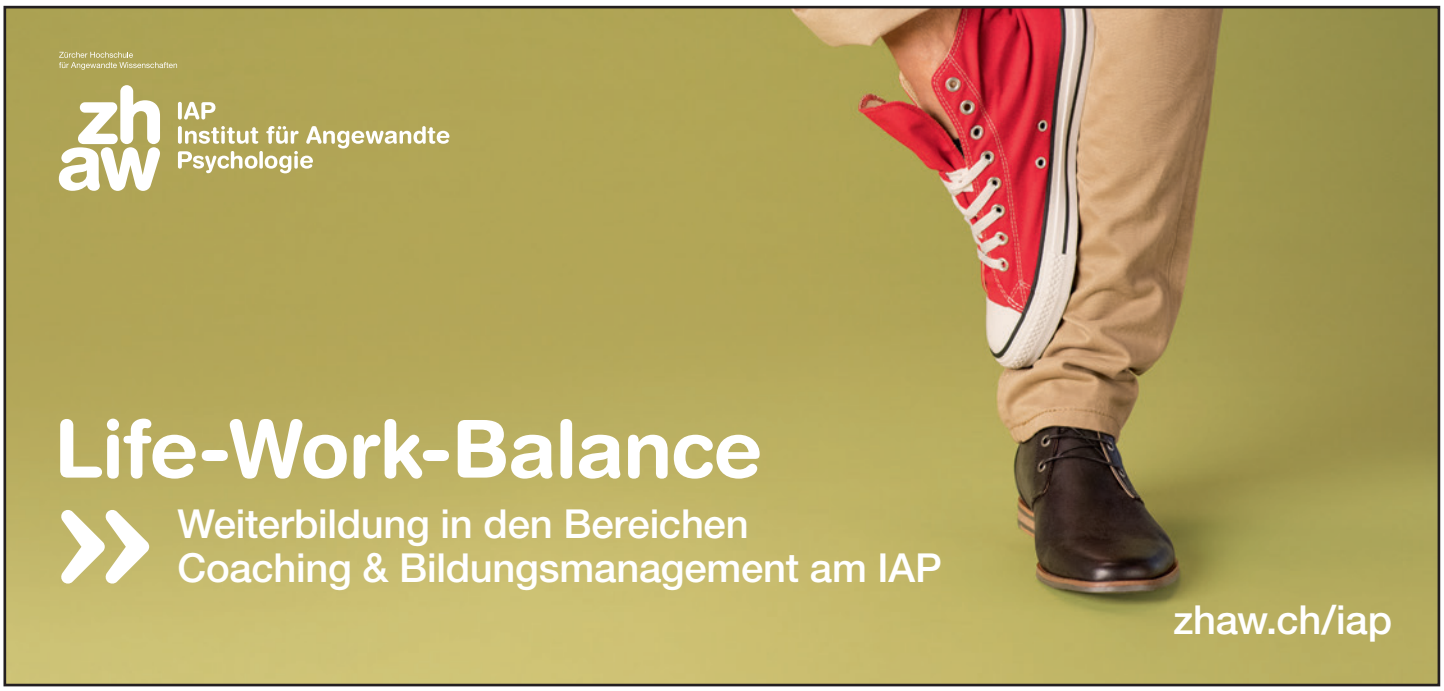
Bildung und Werte

EKKEHARD NUISSL

Es ist bedenklich: Wenn heute über den Zusammenhang von «Bildung» und «Werten» debattiert wird, dann handelt es sich bei den Werten meist um ökonomische Werte, solche, von denen sich Bildung abzugrenzen habe. Es könne ja nicht richtig sein, wenn Bildungsarbeit dem Profit dient, Gewinn gemacht wird mit dem Lernen von – hier – erwachsenen Menschen. Und wenn Lernende nicht Lernende (oder, wie früher, Hörer oder Teilnehmer) sind, sondern Klienten, Kunden, Konsumenten oder Abnehmer. Oder doch?

Im Kapitalismus ist es nicht unmoralisch oder gar illegitim, Geld zu verdienen auch mit dem Lernen anderer Menschen. Dennoch bleibt ein Unbehagen. Ist es das, wozu Bildung ist? Auch wenn darin das Wort «Bildung» nicht auftaucht, sei doch an den Satz von Comenius erinnert: «Ein richtiges Urteil über die Dinge ist die Grundlage aller Tugend» (Didactica Magna 1657). Das «richtige Urteil» gewinnt man über Bildung, über Kenntnisse, Erfahrungen, Wissen. Sie sind aber nicht das Ziel. Das Ziel ist die Tugend, die einer Grundlage bedarf.

Im Begriff der Tugend verbergen sich, damals wie heute, vielerlei Werte. Moralische Werte wie Achtung vor dem Leben, den Anderen, den Menschen und ihrer Lebenswelt. Ethische Werte wie Aufrichtigkeit, Ehrlichkeit und Verantwortlichkeit. Politische Werte wie Teilhabe, Mitbestimmung und Vertrauen. Soziale Werte wie Solidarität, Gastfreundschaft, Offenheit, Interkulturalität Konfessionelle Werte, wie sie im «Proprium» der religiösen Bildung enthalten sind, wie Glauben, Leben und Tod. Und persönliche Werte wie Entfal-



tung, Humanität, Selbstbestimmung.

Es gibt nicht wenige Kataloge von Werten, in denen ökonomische Werte zumeist in der Hierarchie am Ende stehen. Ethische Werte wie Menschenwürde mit Freiheit der Person und der Meinungen, Gleichheit, Gerechtigkeit. Moralische Werte wie Glück, Freundschaft, Geborgenheit. Soziale Werte wie Frieden, Familie, Heimat. Als ökonomische Werte rangieren am Ende der Skala Tauschwert, Mehrwert, Gebrauchswert, Besitz und Kapital (nach A. Pieper 2007). Bildung ist also das Streben danach, sich alle diese Werte zu eigen zu machen, sie als persönliche Tugenden zu leben?

Man könnte das meinen. Max Weber propagierte eine an ethischen Werten orientierte «methodische Lebensführung», der Tugendidee von Comenius nicht unähnlich. In diesem Sinne ist die Erwachsenenbildung nicht anthropologisch, sondern moralisch fundiert. Sie folgt der vernunftbegründeten Moralphilosophie Kants und basiert auf der Fähigkeit des Menschen, Distanz zu sich selbst und zu den Anderen wahrzunehmen und zu halten – und mit moralischen Prinzipien zu füllen. Dies ist Krux und Segen zugleich: Alle persönlichen Wertvorstellungen sind fortwährend zu überprüfen, zu entwickeln und zu differenzieren.

Doch wo liegt hier das Problem der Erwachsenenbildung? Kurz gesagt: Sie kann nicht mehr mit der Unschuldsvermutung leben, wie sie Bildungsarbeit im Kindes- und Jugendalter oft an den Tag legt. Sie steht mittendrin im Erwachsenenleben. Welche Werte vertritt sie, welche Werte vermittelt sie, welche Werte unterstützt, welche bekämpft sie? Es gibt keinen Bereich der Erwachsenenbildung, handle es sich nun um berufliche, allgemeine oder politische Bildung, der sich dieser Frage nicht zu stellen hat. Und leider nur selten tut. Es gibt in diesem Sinne keine «neutrale» Bildungsarbeit.

Aber diese Frage betrifft auch ihr Tun selbst, Lehre, Didaktik, Unterricht, Beratung, Coaching oder wie immer auch heute die Worte gesetzt werden. Und insbesondere hier tobt der Kampf um die ökonomischen Werte. Und darum, ob das Lerninteresse von Menschen zu ökonomischen Zwecken missbraucht werden kann und darf.

Sicher ist: Humanität ist kein verkäufliches Gut. Sicher ist auch: Bildungsziele können keine Profitziele sein. Sicher ist aber auch, dass in einem marktwirtschaftlichen System die Bemühungen, die zur Bildung unternommen werden, auch gerechnet werden müssen. Wertorientierte Bildung – und das ist alle Bildung – braucht einen Ort, der sie trägt. Das können ehrenamtliche Initiativen sein, selbstorganisierte Gruppen, Verbünde, Zusammenschlüsse. In so manchen gesellschaftlichen Verhältnissen können es auch nur diese sein. In Gesellschaften hingegen, die Prosperität vom Lern- und Leistungswillen der Menschen abhängig machen, gewissermassen als gesellschaftlichen dominierenden Wert, müssen diese Orte geschaffen und erhalten werden. Das kostet Ressourcen, vor allem Geld, die erwirtschaftet und gerechnet werden müssen. Mit dem Ziel, humane Werte zum Gegenstand von Bildung zu machen.

Das ist ein steter Vorgang in den Bildungseinrichtungen, in der Diskussion mit den Lehrenden, im Abgleich von kaufmännischer und pädagogischer Arbeit, vielfach mit Konflikten. Das «Robin-Hood-Prinzip» (die Bildungsabteilungen mit guten Einnahmen geben ab an die Bildungsabteilungen mit wenig Einnahmen, aber hohen Werten) lässt sich nicht überall realisieren, macht auch nicht immer Sinn. Die Diskussion um Pädagogik oder Ökonomie wird sich daher fortsetzen, in Programmen, Curricula, Angeboten, Didaktik und Entwicklung von Erwachsenenbildungseinrichtungen. Das ist gut so, wenn dabei nicht die moralischen und ethischen Werte vergessen werden, für die Bildungsarbeit immer antritt.

FORSCHUNG

Messung und Optimierung von Lerntransfer

PROF. DR. ANITA SANDMEIER forscht an der Pädagogischen Hochschule Schwyz am Institut für Professionsforschung und Personalentwicklung. Ihre Forschungsinteressen umfassen Gesundheit und berufliche Mobilität im Lehrberuf, Betriebliche Gesundheitsförderung an Schulen und Gestaltung wirksamer Weiterbildungen.

PD DR. ULRIKE HANKE ist freiberufliche Dozentin und Beraterin im Bereich der hochschuldidaktischen und bibliotheksdidaktischen Weiterbildung an verschiedenen Universitäten und Hochschulen. In diesem Zusammenhang beschäftigt sie sich seit langem mit Fragen der Evaluation von Weiterbildung.

PROF. DR. MARTIN GUBLER ist als Vizedirektor Ausbildung für den Ausbildungsbereich der Hochschule Luzern – Wirtschaft verantwortlich. Daneben ist er seit Jahren als Dozent an verschiedenen Hochschulen in der beruflichen Weiterbildung tätig.

In der Schweiz hat berufliche Weiterbildung einen sehr hohen Stellenwert und es wird viel Geld in sie investiert. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass bezüglich Qualitätssicherung der finanzierten Weiterbildungsmassnahmen grosse Defizite bestehen. Qualitativ hochwertige Weiterbildungen haben das Potential, das Wissen, die Kompetenzen und Fähigkeiten von Mitarbeitenden zu verbessern. In der Praxis wird die Qualität von Weiterbildungen meist mit Feedback-Bogen («Happy Sheets») oder einem Wissenstest direkt nach dem Training gesichert. Die Frage, inwiefern der Transfer des Gelernten aus der Weiterbildung in den Berufsalltag gelingt, wird nur selten evaluiert. Dies ist unter anderem auch deshalb der Fall, weil es keine wissenschaftlich validen und gleichzeitig praxistauglichen Instrumente zur Messung des Transfernutzens von Weiterbildung gibt.

Dieser Mangel ist nun behoben worden mit einem Evaluationsinstrument, das sowohl wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, als auch auf Praxistauglichkeit überprüft wurde. Der Fragebogen ist a) generisch und für unterschiedliche Trainingsinhalte in unterschiedlichen Branchen anwendbar, b) in fünf Minuten ausfüllbar, c) enthält wenig redundante Fragen und d) genügt wissenschaftlichen Kriterien (Reliabilität, Validität). Er wurde durch die Pädagogische Hochschule Schwyz (PHSZ) gemeinsam mit Projektpartnern aus dem Dienstleistungssektor entwickelt. Das Projekt wurde finanziert von Innosuisse (Swiss Innovation Agency).

Theoretisch basiert der Fragebogen auf dem Modell von Gessler (2012), der Transfererfolg als die Fähigkeit eines Individuums versteht, neu erlerntes Wissen und Verhalten auf den eigenen Arbeitskontext zu generalisieren und dort über eine längere Zeit im Arbeitsalltag einzusetzen. Es werden dabei ergebnis- und prozessorientierte Aspekte der Evaluation kombiniert, d.h. neben dem Transfererfolg werden

auch transferrelevante Merkmale des Lernfeldes (eigentliche Weiterbildung) und des Funktionsfeldes (Arbeitskontext, in dem das Gelernte angewendet werden soll) gemessen.
Der Transfererfolg umfasst eine Einschätzung einerseits des kurzfristigen Erfolgs (Zufriedenheit mit der Weiterbildung, Nützlichkeit der Weiterbildung und Wissenserwerb), andererseits den längerfristigen Erfolg (Anwendbarkeit der Inhalte, persönliche und organisatorische Auswirkungen). Das Lernfeld umfasst die methodische Gestaltung, die Transferorientierung, die Lernunterstützung durch die Kursleitenden und den Einbezug der Vorerfahrung der Teilnehmenden. Das Funktionsfeld evaluiert die Bedingungen im organisationalen Umfeld, konkret die Transferunterstützung durch den Vorgesetzten, das Transferklima im Team, die Transferkapazität der beruflichen Situation und die Transfermotivation der Teilnehmenden. In drei aufeinander aufbauenden Teilstudien (vgl. Hanke, Gubler & Sandmeier, in Vorbereitung) wurde ausgehend von bereits bestehenden wissenschaftlichen Skalen von Hinrichs (2014) sowie Grohmann und Kauffeld (2013) der Fragebogen getestet, optimiert und auf der Basis von Hinweisen der im Projekt involvierten Praxispartner und empirischen Hinweisen (Faktorladungen) gekürzt. Sandmeier, Hanke und Gubler (2018) konnten zeigen, dass die Gestaltung der Weiterbildung (Lernfeld) insbesondere relevant ist für deren kurzfristigen Erfolg. Will man den langfristigen Erfolg einer Weiterbildung positiv beeinflussen, ist das Lernfeld auch wichtig, noch relevanter jedoch ist die Gestaltung des beruflichen Umfeldes (Transferfeld), z.B. die Unterstützung der Vorgesetzten bei der Anwendung des Gelernten.

Das Evaluationsinstrument Qual-x zur Messung des Lerntransfers ist geeignet für die Evaluation von betriebsinternen und externen Weiterbildungsmassnahmen, z.B. durch die HR-Abteilung. Da der Fragebogen sowohl prozess- als auch ergebnisorientierte Skalen umfasst, ermöglicht dessen Einsatz transferförderliche sowie transferhinderliche Faktoren im Lernfeld (d.h. in der Weiterbildung) sowie im Funktionsfeld (d.h. in der Arbeitsumgebung der Teilnehmenden) für den kurz- und langfristigen Transfererfolg zu identifizieren. Damit bietet er die Möglichkeit, Weiterbildungen sowie Arbeitsumgebungen gezielt zu verändern und zu optimieren.

Das Instrument kann bei der PHSZ angefordert werden (anita.sandmeier@phsz.ch). Wer beim Einsatz des Fragebogens Beratung wünscht, kann sich an die Consultingfirma PICHLER HR Solutions (www.pichler-partner.com) wenden.

LITERATUR

— Gessler, M. (2012). Lerntransfer in der beruflichen Weiterbildung – empirische Prüfung eines integrierten Rahmenmodells mittels Strukturgleichungsmodellierung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108, 364–393.
— Grohmann, A., & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the questionnaire for professional training evaluation. International Journal of Training and Development, 17(2), 135–155.
— Sandmeier, A., Hanke, U., & Gubler, M. (in Vorbereitung). Entwicklung und Validierung eines praxistauglichen Evaluationsinstruments zur Messung und Optimierung von Lerntransfer.
— Hinrichs, A.-C. (2014). Kernprädiktoren des Lerntransfers beruflicher Weiterbildung: eine Längsschnittstudie mittels Strukturgleichungsmodellierung. Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde. Bremen: Universität Bremen.
— Sandmeier, A., Hanke, U., & Gubler, M. (2018). Die Bedeutung der Gestaltung des Lernfelds und des Funktionsfelds für den subjektiven Erfolg betrieblicher Weiterbildung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 41(1), 41–55.

LESETIPPS

Von VERONICA INEICHEN Ausbildnerin im AdA-Bereich, aeB Schweiz, Supervisorin/Coach

KLAUS ANTONS, HEIDI EHRENSPERGER, RITA MILESI

Praxis der Gruppendynamik

Übungen und Modelle. Hogrefe Verlag, Göttingen 2019, 10., vollständig überarbeitete Auflage, 480 Seiten, zusätzlich CD-Rom mit Arbeitspapieren

Um es vorweg zu nehmen: Dieses Buch ist ein Muss für alle, die sich mit dem Thema Gruppendynamik auseinanderzusetzen haben, gruppendynamische Seminare leiten, mit Gruppen und Teams in der Praxis arbeiten. Klar geschrieben, sinnvoll und konsequent strukturiert, sorgfältig gestaltet, sehr ausführlich und stets bezogen auf Theorie und Praxis der Gruppendynamik, ist es sowohl Nachschlagewerk wie auch eine Schatztruhe voller Ideen zu Übungen und bietet zudem einen Überblick aktueller Modelle zur Theorie der Gruppendynamik.
Das Standardwerk von Klaus Antons «Praxis der Gruppendynamik», das 1973 erstmals publiziert wurde, liegt vollständig überarbeitet vor von Klaus Antons, Heidi Ehrensperger und Rita Milesi.
Beibehalten wurden der Aufbau entlang einer prozessbedingten Entwicklung von Gruppen in Trainings-/Ausbildungssituationen, des Weitern die zweiteilige Struktur in Übungen und Arbeitspapiere. Die Übungen sind als Erlebnis- und Entwicklungssituationen von Gruppen gedacht, die anschliessend Reflexion und Transfer erfordern. Übungen und Arbeitspapiere wurden «sortiert», zugordnet, ergänzt und ganz oder teilweise neu geschrieben. Sprache und theoretische Modelle sind aktualisiert. So haben z.B. sowohl aktuelle Erkenntnisse zur menschlichen Wahrnehmung wie auch die Systemtheorie Eingang gefunden.
Schätzenswert sind auch die zahlreichen geschichtlichen Verortungen und das Anliegen, das im ganzen Buch spürbar ist, nämlich «... herauszufinden, was und wie sie – die Gruppendynamik (Anm. d. Autorin) – zur Demokratisierung in einer Gesellschaft beitragen kann, in der diese Werte zu erodieren scheinen».
«Dieses Buch ist kein Kochbuch», wie die Autorinnen und der Autor schreiben. Aber es ist eine unverzichtbare Sammlung vielfarbiger, «praxisgeprüfter» und gut haltbarer Zutaten, die nach «Gespür» und Kenntnissen, situationsbezogen und verantwortlich eingesetzt werden können zur Unterstützung bei Teamentwicklungen, beim Leiten und Begleiten von Arbeits- und Lerngruppen.

ERIK HABERZETH, IRENA SGIER (HRSG.)

Digitalisierung und Lernen

Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 8, hep verlag ag, Bern, 2019. 213 Seiten

Dieses Buch will «...Weiterbildungsanbieter und in der Weiterbildung Tätige dabei unterstützen, Ansatzpunkte und Perspektiven für einen reflektierten Umgang mit der Digitalisierung zu entwickeln».
Wer sich mit dem Thema «Digitalisierung in der Erwachsenenbildung» oder «Sinnvolles Lernen und Lehren unter den Bedingungen von Digitalisierung», befasst, findet hier zahlreiche fundierte Beiträge zu relevanten Aspekten. Beispiele: «Wozu noch menschliche Arbeit?» (Böhle F., Huchler N., Neumer J.); «Den Schritt zurück gibt es nicht» und nachfolgende Überlegungen, wie die Kultur der Digitalität das Wissen verändert (Stalder F.); «Szenarien des Einsatzes digitaler Medien» (Bremer C.) oder ob das Alter medienpädagogische Kompetenz von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern beeinflusst (Rott K.J., Schmidt-Herta B.) u.a.m.
Ein Buch, das nach Sinn, Überzeugungen, Bildung beeinflussenden Veränderungen, Konzepten des Lernens, benötigten Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden und bisher gemachten Erfahrungen rund um das Lernen fragt. Ein Lernen übrigens, das stets – digital oder analog unterstützt – den oder die Lernende als Subjekt des Lernprozesses meint. Die häufig gestellte, jedoch zu kurz greifende Frage nach dem «richtigen» Einsatz digitaler Tools wird ob der Komplexität des Themas zweitrangig.
Das Buch ist in der Bandbreite seiner Beiträge spannend zu lesen und regt eine vertiefte Diskussion an zu einem Thema, das von den meisten Weiterbildungsinstitutionen und Ausbildenden als strategisch wichtig eingeschätzt wird, in Theorie und Praxis jedoch viele Fragen auf unterschiedlichen Ebenen aufwirft.

EVENTS

04/11. 09. 2019

17.00 – 21.00 / Lausanne
français
Atelier 1 : 04.09.2019
Atelier 2 : 11.09.2019

Ateliers de soutien aux prestataires intéressés par le programme de promotion des compétences de base sur le lieu de travail.

ATELIER 1 : DE L'ACQUISITION D'ENTREPRISE À LA DEMANDE DE FINANCEMENT

Comment pouvez-vous utiliser votre propre réseau pour entrer dans une entreprise et être convaincant lors de l'acquisition ? Quel soutien le processus GO offre-t-il dans la coopération avec l'entreprise et quelles sont les étapes à envisager ? De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on fait une demande de financement public ?

ATELIER 2 : LA MISE EN ŒUVRE PRATIQUE DANS L'ENTREPRISE

Comment saisissez-vous les exigences des postes de travail et les besoins des employés de manière efficace ? Comment utilisez-vous le transfert pour la réussite d'une courte action de formation dans l'entreprise ? Quelles sont les exigences imposées aux formateurs de cours ?

17. 09. 2019

09.00 – 12.30 / Lausanne
français

THINK TANK DE LA FORMATION CONTINUE EN SUISSE ROMANDE

Les 3 premiers axes de discussions seront centrés sur : Innovations pédagogiques, dimension politique et impact des changements structurels et économiques.

20. 09. 2019

10.00 – 13.30 / Lausanne
français

JOURNÉE THÉMATIQUE DE LA CRFC

Cette journée thématique, qui aura lieu après l'assemblée générale, est organisée par la CRFC en collaboration avec la CRFBA. L'événement est gratuit et ouvert à tous.

26. 09. 2019

09.45 – 16.45 / Bern / Berne
deutsch / français

12. ADA-PLATTFORM-TAGUNG

Die diesjährige Plattformtagung steht nochmals ganz im Zeichen der Reform des AdA-Baukastens. Die Rückmeldungen der letzten Plattformtagung, eine erweiterte Umfrage bei Absolventinnen und Absolventen und ein Grundlagenworkshop mit Arbeitgebervertreterinnen und -vertretern ergaben ein erstes grobes Bild des Reformbedarfs. Die SKAdA als Trägerschaft des Baukastens hat diesen Frühling die Stossrichtung unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse bestimmt und den Revisionsantrag beim SBFI eingereicht. Sie werden an der Plattformtagung einen ersten Entwurf des neuen Qualifikationsprofils des Fachausweises zur Vernehmlassung erhalten. Präsentiert werden zudem Skizzen der neuen Modularisierung des Baukastens und neue Formen des Qualifikationsverfahrens.

12e JOURNÉE D'ÉCHANGES FFA

Cette année encore, la journée d'échanges FFA portera sur la réforme du système modulaire FFA. Les commentaires recueillis lors de la dernière journée, une enquête approfondie auprès des diplômés et un atelier avec des représentants des employeurs ont permis de brosser un premier tableau approximatif de la nécessité d'une réforme. Ce printemps, la Commission suisse FFA, en tant que porteuse du système modulaire FFA, a déterminé l'orientation des réformes en tenant compte de ces résultats et a soumis la demande de révision au SEFRI. Des esquisses de la nouvelle modularisation du système et des nouvelles formes de procédures de qualification seront également présentées.

10. 10. 2019

18.30 – 20.00 / Lugano
italiano

TRANSIZIONE DIGITALE E FORMAZIONE PROFESSIONALE: VERSO LA «NEW EDUCATION»

La formazione è portata al cambiamento per poter rispondere ai bisogni quotidiani del mercato del lavoro. Se ne discute con un ospite internazionale nel corso del terzo appuntamento del ciclo di incontri 2019.

16. 10. 2019

Save the date
14.30 – 17.00 / Cadenazzo
italiano

EDUCARE A UNA NUOVA IDEA DI COMUNITÀ. L'ECONOMIA CIRCOLARE

07. 11. 2019

Save the date
Lausanne / français

1er FORUM ROMAND DE LA FORMATION CONTINUE

1er Forum romand de la formation continue pour tous les membres de la FSEA et personnes actives dans le champ de la formation continue.
Plus d'informations suivront.

07. 11. 2019

Save the date
13.45 – 16.45 / Zürich
deutsch

NETZWERK WEITERBILDUNGSFORSCHUNG THEMA: HOCHSCHULBILDUNG

19. 11. 2019

09.00 – 17.00 / Ticino
italiano

FORMATORI DEL 2040

Quale formazione dovranno avere i formatri del futuro? Quali s de dovranno a rontare? Attraverso una giornata di formazione con input teorici e pratici si vuole cercare di dare risposta a queste domande.

22. 11. 2019

Save the date
14.00 – 18.00 / Zürich
deutsch

THINK TANK TRANSIT

Dispositive der Macht.

05. 12. 2019

18.30 – 20.00 / Lugano
italiano

L'ECONOMIA CIVILE IN PRATICA: MODELLI, PERCORSI E CASI

L'ultima conferenza dell'Officina delle idee: incontri per l'innovazione nella formazione professionale 2019 vuole riassume il percorso svolto assieme proponendo modelli, percorsi e casi dell'economia civile nella pratica.

10. 12. 2019

Save the date
09.15 – 13.00 / Bern / Berne
deutsch / français

DRITTE NATIONALE QUALITÄTSTAGUNG

TROISIÈME JOURNÉE NATIONALE SUR LA QUALITÉ EN FORMATION CONTINUE

16. 01. 2020

Save the date / Bern
deutsch

GRUNDKOMPETENZEN INTEGRAL FÖRDERN –

Workshop für Kursleitende

12. 06. 2020

Save the date
09.00 – 16.15 / Bern
deutsch

WIE KANN MAN AUSBILDUNGSABBRÜCHE BEI ERWACHSENEN VERHINDERN?

Tagung für Fachleute in den Bereichen Nachholbildung und Grundkompetenzen. Ausbildungsabbrüche zeichnen sich meist schon früh ab. Lernen Sie bei der Tagung Ansätze kennen, wie Sie diese erkennen und angehen können.

Alle Veranstaltungen:
Tous les événements:
Tutti gli eventi:
https://alice.ch

QUALITÄTSTAGUNG

Dritte Nationale Qualitätstagung

Wie agil müssen Weiterbildungsorganisationen heute sein?

Aktuelle Trends und Konsequenzen für das Qualitätsmanagement

WANN: 10.Dezember 2019, 09.15 – 13.00
WO: Bern, Welle 7
ANMELDUNG: alice.ch/veranstaltungen

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

VORSCHAU

Vorschau auf EP 4/2019: Ältere als aktive Kräfte in der Weiterbildung

Die Weiterbildung könnte älteren Menschen ein facettenreiches Feld der Betätigung bieten. In ihr können sich ältere Personen z.B. als Lehrende, Vermittelnde, Unterstützende einbringen — und die Rede ist längst nicht nur von Freiwilligenarbeit. Dies entspricht auch einer Forderung der Wirtschaft, die nach der Nutzung von (brachliegendem) Potenzial ruft.
Doch wird dieses Potenzial genutzt? Wie gehen Weiterbildungsinstitutionen mit ihren älter werdenden und älteren Mitarbeitenden um? Überhaupt: welche Altersbilder pflegen wir und werden auch in der Weiterbildung gepflegt, die unter Umständen einer aktiven Beteiligung Älterer im Wege stehen oder sie, umgekehrt, befördern.
Die letzte Ausgabe der «Education Permanente» widmet sich diesen Themen. Am 3. Dezember in Ihrem Briefkasten.

À VENIR

À venir dans EP 4/2019: Les personnes âgées comme acteurs de la formation continue

La formation continue pourrait offrir aux personnes âgées un champ d'activité varié. Celles-ci pourraient par exemple s'y investir comme enseignants, intermédiaires ou personnes de soutien — et il ne s'agit pas seulement de travail bénévole. Cela correspond également à une exigence de l'économie, qui appelle à tirer profit des potentiels (en friche).
Mais ces potentiels sont-ils exploités? Comment les institutions de formation continue agissent-elles par rapport à leurs collaborateurs vieillissants et âgés? Et d'une manière générale: quelles sont les visions de la vieillesse que nous entretenons et qui sont également entretenues dans la formation continue, sont-elles susceptibles d'entraver ou au contraire de favoriser une participation active des personnes d'un certain âge?
Le prochain numéro d'«Éducation Permanente» se penche sur ces sujets. Dans votre boîte aux lettres le 3 décembre.

Éducation Permanente
Schweizerische Zeitschrift für Erwachsenenbildung / Weiterbildung / Revue suisse spécialisée dans le domaine de la formation continue et de l'éducation des adultes / Rivista svizzera per l'educazione degli adulti e della formazione continua

Herausgeber / Éditeur
Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB
Fédération suisse pour la formation continue FSEA / Federazione svizzera per la formazione continua FSEA / Swiss Federation for Adult Learning SVEB, www.alice.ch

Redaktion / Rédaction
Ronald Schenkel
Oerlikonerstrasse 38, 8057 Zürich,
medien@alice.ch

Redaktionskommission / Comité de rédaction
Erik Haberzeth (PHZH), Stefan Denzler (SKBF/CSRE), Veronica Ineichen (aeB Schweiz), Ulla Klingovsky (PH FHNW), Annika Ribordy (SVEB/FSEA), Irena Sgier (SVEB/FSEA)

Korrektorat / Relecture
Karina Büchler (d), Catherine Vallat (f)

Produktion / Production
Grafisches Konzept und Layout / Concept graphique et mise en page:
Völlm + Walthert,
Kochstrasse 16, 8004 Zürich,
www.voellm-walthert.ch
Druck / Impression: Stämpfli AG, Bern

Preise / Prix
Abo Schweiz / Abo en Suisse:
Print + ePaper CHF 65.–
Abo Ausland / Abo à l'étranger:
Print + ePaper CHF 75.–
Einzelausgabe / Exemplaire individuel:
CHF 18.– (SVEB-Mitglieder / Membres FSEA: 20 % Rabatt / 20 % de rabais)
Alle Preise inkl. MWST / Tous les prix avec TVA incl.

Frühere Ausgaben / Éditions précédentes
Frühere EP-Ausgaben können im Online-Shop bestellt werden. / Les éditions EP précédentes peuvent être commandées sur notre site en ligne.
www.alice.ch/shop

Mediadaten / Données médias
www.alice.ch/ep

Marketing
Urs Hammer, urs.hammer@alice.ch,
Tel. +41 44 319 71 75

Auflage / Tirage
1800 Ex.

Erscheinungsweise / Périodicité
4-mal pro Jahr / 4 fois par année

Nachdruck / Reproduction
Abdruck, Übersetzung oder elektronische Verbreitung der Artikel sind nur nach Rücksprache mit der Redaktion und dem/der AutorIn sowie unter Quellenangabe gestattet.
Toute copie, traduction ou diffusion d'articles par voie électronique n'est autorisée qu'après accord préalable de la rédaction et de l'auteur-e, ainsi qu'avec mention de la source.

www.alice.ch/ep

26. SEPTEMBER 2019

12. AdA-Platt-formtagung

REVISION DES ADA-SYSTEMS

Die diesjährige Plattformtagung steht nochmals ganz im Zeichen der Reform des AdA Baukastensystems. Einen ersten Entwurf des neuen Qualifikationsprofils des Fachausweises wird zur Vernehmlassung präsentiert. Vorgestellt werden zudem Skizzen der neuen Modularisierung des Baukastens und neue Formen des Qualifikationsverfahrens werden ebenfalls diskutiert.

WANN: Donnerstag, 26. September 2019, 09.45–16.45 Uhr
WO: Welle 7, Schanzenstrasse 5, 3008 Bern
ANMELDUNG: alice.ch/veranstaltungen

AdA
FFA

Ausbildung der Ausbildenden in der Weiterbildung
Formation des formatrices et formateurs d'adultes
Formazione per formatrici e formatori degli adulti
Swiss System in Higher Education for Adult Learning

UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

La transformation numérique

impacte les métiers

in-Formez-vous!

+ de 350 programmes de formation continue

pour transformer votre avenir

www.unige.ch/formcont