

Education N° 3 2020 Permanente

ZEITSCHRIFT FÜR WEITERBILDUNG / REVUE DE FORMATION CONTINUE



DER MEHRWERT / LA PLUS-VALUE

Kurze Geschichte einer wirkungsmächtigen Konsensformel

Der aktuelle Diskurs über Weiterbildung in der Schweiz wird dominiert von einer «Konsensformel berufliche Weiterbildung». Dabei haben wir es mit einem Konstrukt zu tun. → S. 3

Bref historique d'une puissante formule de consensus

Le discours actuel sur la formation continue en Suisse est caractérisé par une «formule de consensus de la formation continue professionnelle». Il s'agit là d'une construction. → p. 8

Wohin mit dem neuen Potenzial?

Warum der Return on Investment nach einer Weiterbildung oftmals ausbleibt. → S. 27

S V E B ■
F S E A ■



WILLKOMMEN IM KLUB

Gemeinsam fördern wir 10 000 Bildungsprofis.



klubschule

MIGROS

Der Mehrwert

Sprechen wir heute von Weiterbildung, ist oft ausschliesslich die berufliche gemeint, und wie selbstverständlich verstehen wir Weiterbildung primär als Instrument, uns beruflich weiterzuentwickeln. Das tut sie zweifelsohne in vielen Fällen. Doch vergessen geht dabei, dass jede Weiterbildung – auch eine berufliche – eben mehr vermittelt als zweckgebundenes Wissen auf einem bestimmten beruflichen Gebiet. Doch worin besteht dieser «Mehrwert», den man in der Regel kaum anstrebt, wenn man sich für eine bestimmte Weiterbildung entscheidet? Und wie bedeutend ist er?

Eine Antwort auf diese Fragen ergibt sich zum Beispiel, wenn untersucht wird, was in einer Weiterbildung tatsächlich geschieht – wie sie auf die Teilnehmenden einwirkt. So werden, einhergehend mit der Ausbildung, nicht selten soziale Ordnungsmuster hinterfragt und auch die persönlichen Lebensentwürfe reflektiert. Und in einer Weiterbildung tickt auch die Zeit anders: Sie entschleunigt und kann zu einem Gegenentwurf zu dem uns im Alltag beherrschenden Steigerungs- und Optimierungsparadigma werden. Unser Magazin geht diesem Mehrwert in seinen verschiedenen Facetten nach. Es richtet seinen Blick dabei auch auf die Praxis der beruflichen Weiterbildung und die Frage des «Return on Investment», das so viele Unternehmen erwarten, wenn sie ihre Mitarbeitenden in die Weiterbildung schicken.

RONALD SCHENKEL,
medien@alice.ch

La plus-value

Lorsque nous parlons de formation continue, nous pensons souvent uniquement à la formation professionnelle continue et nous entendons comme une évidence la formation continue en tant qu'instrument servant à notre développement professionnel. C'est sans aucun doute ce qu'elle fait dans bien des cas. Mais on oublie ainsi que toute formation continue – même professionnelle – transmet davantage qu'un savoir spécifique dans un domaine professionnel donné.

Quelle est donc cette «plus-value» que l'on ne vise guère, en règle générale, lorsqu'on opte pour une formation continue donnée? Et quelle est son importance?

On trouve notamment des réponses à ces questions si l'on examine ce qui se passe effectivement dans une formation continue – de quelle façon elle agit sur les participants. Ainsi, au fil de la formation continue, il n'est pas rare que l'on remette en question des schémas d'ordre social et que l'on réfléchisse à son propre projet de vie. De plus, pendant une formation continue, le temps aussi s'écoule différemment: il décélère, et peut devenir un contre-modèle au paradigme d'augmentation et d'optimisation qui nous domine au quotidien.

Notre magazine étudie cette plus-value sous ses diverses facettes. Il porte également son regard sur la pratique de la formation continue et la question du «retour sur investissement» qu'attendent de nombreuses entreprises lorsqu'elles envoient leurs employés en formation continue.

INHALTSVERZEICHNIS /
TABLE DES MATIÈRES

SCHWERPUNKT / DOSSIER

DER MEHRWERT / LA VALEUR AJOUTÉE

3 → **Kurze Geschichte
einer wirkungsmäch-
tigen Konsensformel**

CLAUDIA ZIMMERLI-RÜETSCHI

8 → **Bref historique d'une
puissante formule de
consensus**

CLAUDIA ZIMMERLI-RÜETSCHI

13 → **Der nicht intendierte
und vergessene
«Mehrwert» berufli-
cher Weiterbildung**

HELMUT BREMER

19 → **Weiterbildung anders
begreifen – Lernen
jenseits von berufli-
cher Optimierung**

SABINE SCHMIDT-LAUFF

27 → **Wohin mit dem
neuen Potenzial?**

PETRA SCHADE UND
VERONICA INEICHEN

34 → **Comment
exploiter le nouveau
potentiel?**

PETRA SCHADE ET
VERONICA INEICHEN

40 → **Mehr als nur
Ziele erreichen**

JÖRG KRISLER

45 → **Carte blanche**

EKKEHARD NUISSL

46 → FORSCHUNG / RECHERCHE

49 → LESENSWERT

50 → EVENTS

52 → VORSCHAU / À VENIR & IMPRESSUM

Kurze Geschichte einer wirkungsmächtigen Konsensformel

CLAUDIA ZIMMERLI-RÜETSCHI

Der aktuelle Diskurs über Weiterbildung in der Schweiz wird dominiert von einer «Konsensformel berufliche Weiterbildung». Dabei haben wir es mit einem Konstrukt zu tun, einer Erzählung, deren erstes Kapitel in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg geschrieben wurde.

Auf der Webseite eines privaten Schweizer Bildungsanbieters ist zu lesen, dass Weiterbildung dazu diene, Kompetenzen, Fähigkeiten und Wissen zu verbessern, zu aktualisieren und auf neue Bereiche und Aufgaben zu erweitern. Der Erwerb beruflicher Qualifikationen über zertifizierte Lehrgänge, um die eigene Arbeitsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu erhalten, erscheint uns ganz normal. Jede/r ist für seine Weiterbildung selbst verantwortlich, kann sich auf dem breit aufgestellten Markt der Schweiz für einen geeigneten Anbieter entscheiden und kommt für das gewählte Angebot zu einem grossen Teil finanziell selbst auf. Schliesslich gilt es, sich jene fachlichen Skills anzueignen, welche von der sich so rasch verändernden Arbeitswelt verlangt werden, um auf die jeweiligen Anforderungen flexibel reagieren zu können. Das ist doch alles selbstverständlich – oder etwa nicht?

Diese wirkmächtige Einordnung der Bildung Erwachsener ist schweizweit präsent. Sie spiegelt sich in Zeitungsartikeln, auf Werbeplakaten, in

Alltagsgesprächen, in Fernsehsendungen. Mit meiner Einführung habe auch ich als Autorin diesen Diskurs, diese Erzählweise von Erwachsenenbildung fortgeschrieben. Doch wäre er eigentlich als vorläufig, als momentane Schliessung (Derrida 1974) zu verstehen. Diskurse regulieren, was gerade gedacht, gesagt und getan werden kann. Das Sagbare unterliegt durchaus Veränderungen – und hat sich in der Vergangenheit bereits immer wieder gewandelt (Foucault 1991).

Gehen wir davon aus, dass unsere Sicht auf «Wirklichkeit» sprachlich, bildlich, medial, also zeichenhaft vermittelt ist, kann «Geschichte» als sprachliche Konstruktion, als Text, als eine Erzählung verstanden werden (White 1991). Befassen wir uns wissenschaftlich mit dem «Gemacht-worden-Sein» von Wirklichkeit, Wissen und Wahrheit, lassen sich Quellen, die über die Geschichte von Erwachsenenbildung in der Schweiz berichten, auf ihre Erzählweisen hin analysieren (Greimas 1971).

Exemplarisch soll hier Einblick gegeben werden, wie die Operationsweisen von Erzählung

Sowohl seitens der Volks-/ Arbeiterbildung als auch des Bildungsbürgertums wird Erwachsenenbildung als ein Bereich entdeckt, den es sich anzueignen, zu regulieren und zu besetzen lohnt.

im Hinblick auf eine «Konsensformel berufliche Weiterbildung» hin untersucht werden kann.

Konstruktion der Erwachsenenbildung als sozial befriedende Lösungsformel

Ausgangspunkt soll die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg sein: Die Erzählung setzt an Kriegswirren, sozialen Spannungen und prekären Lebensbedingungen an. «Bildungsarbeit mit Erwachsenen» dient als Lösungsformel und Verständigungsmittel zwischen den Gesellschaftsschichten: Die bürgerliche Seite propagiert Volkshochschulen mit dem Ziel, die sozialen Spannungen über «höhere Charakterbildung» (Wiederkehr et al. 2019, S. 7) zu befrieden, indem «die Arbeiterinnen und Arbeiter näher an die universitäre Ausbildung heranzubringen» seien. Die von Gewerkschaften und linksgerichteten Parteien gegründete Schweizerische Arbeiterbildungszentrale unterstützt ebenfalls einen Mentalitätswandel, allerdings stärker mit Blick auf das Emanzipationsbestreben benachteiligter Gesellschaftsschichten (Gschwend et al. 1987, 26f.). Trotz verschiedener Argumentationslinien in ihren Erzählweisen zielen beide darauf, einen Bereich des Bildungssystems so umzuformen, dass er für den Erhalt eines stabilen Arbeits- und Lebensraums Schweiz funktional werden kann. Sowohl seitens der Volks-/ Arbeiterbildung als auch des Bildungsbürgertums wird Erwachsenenbildung als ein Bereich entdeckt, den es sich anzueignen, zu regulieren und zu besetzen lohnt – ein probates Mittel, um Können und Haltungen erwachsener Individuen, gar das Potenzial einer ganzen Bevölkerung für sich nutzbar zu machen.

Von dieser Konstellation der Erwachsenenbildung als Mittel der Befriedung aus lässt sich nun die Entwicklung zu einer «Konsensformel berufliche Weiterbildung» nachzeichnen, welche den aktuellen Diskurs der Weiterbildung in der Schweiz bestimmt. In den kommenden Jahrzehnten wird die Erzählweise an drei historischen Schlüsselstellen wirkmächtige Verschiebungen erfahren. Auch in der zweiten

Hälfte des 20. Jahrhunderts bleibt die Erwachsenenbildung nämlich ein «Feld des Eingreifens» (Wrana 2002, S. 6), wie sich im Folgenden zeigt.

Weiterbildung als dynamische Lösungsformel für den Wandel der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft

Ansatzpunkt der Erzählungen ist erneut eine Krise. Mit der Rezession von 1974/1975 – so die Erzählung – ende eine fast 30-jährige Phase des Wirtschaftswachstums. Massive Einkommenseinbussen, zunehmend unsichere Arbeitsverhältnisse und soziale Ungleichheiten seien die Folge. Hier erscheint der technologische Wandel und die damit verbundene Gefährdung des nationalen Wohlfahrtsstaates als Problem. Der «Bildungsarbeit mit Erwachsenen» wird nun nicht mehr eine befriedende, sondern eine dynamische Kraft zugeschrieben: Sie soll den Wandel einer Industrie- zu einer Dienstleistungsgesellschaft unterstützen. Dies erfordere eine Erhöhung des vorrangig beruflich orientierten Qualifikationsniveaus der Bevölkerung, die sich den neuen technologischen Anforderungen anzupassen habe.

Die berufliche Weiterbildung als Rohstoff in einem rohstoffarmen Land

Diese Funktionsweise der Erzählung erfährt in den 90er-Jahren eine Veränderung. Bildung wird nun als Quelle des Wachstums eines rohstoffarmen Landes beschrieben. Bereits in der Botschaft über Massnahmen zur Förderung der technologischen Entwicklung und Ausbildung von Februar 1982 wird explizit festgeschrieben, dass Bildung und Forschung in qualitativer Hinsicht die wichtigsten Wachstumsquellen der Wirtschaft seien. Das wachstumspolitische Ziel sei die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit bei gleichzeitiger Vollbeschäftigung und hohem Einkommen. Angesichts des technischen Wandels sei man auf Fachwissen angewiesen. Entsprechend müssten grössere Ersatzinvestitionen

Um den stabilen Arbeits- und Lebensraum Schweiz zu erhalten, wird also die berufliche Weiterbildung als Instrument des modernen Staates aufgerufen.

getätigt werden, «um die Leistungs- und Innovationsfähigkeit des Humankapitals zu erhalten» (Bundesrat 1982, S. 1277).

Um den stabilen Arbeits- und Lebensraum Schweiz zu erhalten, wird also die berufliche Weiterbildung als Instrument des modernen Staates aufgerufen. Unter dem Titel «Weiterbildungsoffensive» wird ein Massnahmenpaket geschnürt, dem gouvernementales Steuerpotenzial zugesprochen werden kann. Die Erzählung verschiebt sich dahingehend, dass nun die einzelnen Gesellschaftsmitglieder ermahnt werden, sich als Garantinnen und Garanten für die ökonomische Prosperität des Landes zu verstehen und sich mit permanenter Weiterbildung in den Dienst der Allgemeinheit zu stellen: Es bedürfe «gezielter Weiterbildungsanstrengungen von Erwerbstätigen und Arbeitsfähigen aller Altersklassen während der ganzen Dauer ihrer Berufstätigkeit» (Bundesrat 1989, S. 1274). Der Mensch wird in dieser Erzählweise als Humanressource vorgestellt und berufliche Weiterbildung als konsensfähige Lösung zur Bewältigung der Zukunftsherausforderungen des Landes entwickelt.

Die berufliche Weiterbildung als vorherrschende Lösungsformel

Spätestens mit dem Berufsbildungsgesetz von 1978 beginnt sich die Landschaft der Erwachsenenbildung marktförmig zu organisieren. Nach

Die analytische Vorgehensweise ermöglicht es, so deutet sich zumindest an, einer eigentümlich einseitigen Erzählweise der an sich vielschichtigen, brüchigen Geschichte der Erwachsenenbildung in der Schweiz auf die Spur zu kommen.

der Jahrtausendwende schreiben sich die Weiterbildungsanbietenden ihrerseits in diese neoliberale Erzählweise von Erwachsenenbildung ein. Vormalig nur Adressatinnen und Adressaten der Steuerungsprogramme und Fördergelder, machen sie sich nun diese Erzählweise zu eigen und verstärken diese. 2009 fordert der SVEB im Rahmen langwieriger Diskussionen zum Weiterbildungsgesetz die Organisationsform des Wettbewerbs für das Feld der Weiterbildung in der Schweiz explizit ein (Reichenau 2009, 9 ff.). Diese Erzählweise wird gesetzlich verankert mit dem Artikel 9 des Bundesgesetzes über die Weiterbildung vom 20. Juni 2014 (WeBiG), welcher explizit festhält, dass die staatliche Durchführung, Förderung oder Unterstützung von Weiterbildung den Wettbewerb nicht beeinträchtigen dürfe. Damit wird die Organisationsform des neoliberalen Wettbewerbs für das Feld der



Erwerben Sie die passende didaktische Grundausbildung für das Lernen und Lehren mit Erwachsenen.

Mit Formen
von Blended
Learning

SVEB-Zertifikat Kursleiter/in

Lernveranstaltungen mit
Erwachsenen durchführen

In Bern, Luzern und Zürich

Weitere Infos auf aeb.ch



AKADEMIE FÜR ERWACHSENENBILDUNG

SCHWEIZ

Erwachsenen-/Weiterbildung in der Schweiz hegemonial; die Forderung nach einer staatlichen Unterstützung der Selbstregulierung des Feldes wird artikuliert.

Analytischer Blick auf die Geschichte der Erwachsenenbildung in der Schweiz

Diese exemplarischen Erläuterungen zur «Kon-sensformel Weiterbildung» zeigen auf, wie die Leerformel Erwachsenen-/Weiterbildung mittels spezifischer Macht- und Disziplinartechniken von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren eingesetzt worden ist (ausführlicher in: Klingovsky et al. i.E. 2020). Die analytische Vorgehensweise ermöglicht es, so deutet sich zumindest an, einer eigentümlich einseitigen Erzählweise der an sich vielschichtigen, brüchigen Geschichte der Erwachsenenbildung in der Schweiz auf die Spur zu kommen.

Mein Promotionsvorhaben «Vielschichtige Geschichten – Einseitige Erzählweise» an der Universität Basel unter Prof. Dr. Ulla Klingovsky (Professur für Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Bildungswissenschaften) und Prof. Dr. Martin Lengwiler (Professor für Neuere Allgemeine Geschichte am Departement Geschichte) leistet einen Beitrag, die Betrachtungsweise der Erwachsenenbildung in der Schweiz anzureichern. Dabei soll die «schwache Form des Gedächtnisses» in den Blick geraten, also das, «was aus dem Bewusstsein und den etablierten Traditionen verbannt worden ist» (Niethammer 2001, S. 36). Die mächtige soziale Konstruktion des Gedächtnisses, die Erinnerungskultur als kollektiv geteiltes Wissen (Assmann 2007; Assmann 2018) werden infrage gestellt, um möglicherweise Platz für neue oder andere Erzählweisen der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Schweiz zu schaffen.

LITERATUR

- Assmann, A. (2007). *Geschichte im Gedächtnis.: Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung.* München: C.H.Beck.
- Assmann, J. (2018). *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*

- (8. Aufl.). München: C.H. Beck
- Bundesrat (1982): *Botschaft über Massnahmen zur Förderung der technologischen Entwicklung und Ausbildung.* Schweizerisches Bundesarchiv. Bern (Bundesblatt, Nr. 17 vom 4.Mai 1982). Online verfügbar unter <https://www.amtsdruckschriften.bar.admin.ch/viewOrigDoc.do?id=10048628>, zuletzt geprüft am 22.07.2020.
- Bundesrat (1989): *Botschaft über Sondermassnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung sowie zur Förderung neuer Technologien im Fertigungsbereich (CIM) vom 28.Juni 1989.* Bern (Bundesblatt, 33). Online verfügbar unter <https://www.amtsdruckschriften.bar.admin.ch/viewOrigDoc.do?id=10051141>, zuletzt geprüft am 30.12.2019.
- Derrida, Jacques (1974): *Grammatologie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Foucault, Michel (1991): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften.* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Greimas, Algirdas (1971): *Strukturelle Semantik.* Braunschweig: Vieweg.
- Gschwend, Rolf; Hablützel, Peter; Moser, Viktor; Perrenoud, Marc; Schwaar, Karl; Vuillemier, Marc (1987): *Zusammen Lernen, Gemeinsam Erkennen, Solidarisch Handeln. 75 Jahre Schweizerische Arbeiterbildungszentrale.* Bern: Schweizerische Arbeiterbildungszentrale.
- Klingovsky, Ulla; Zimmerli, Claudia; Filep, Sarah-Mee (i.E. 2020): *Die Erzählung von Geschichte. Entwurf einer narrativen Diskursanalyse zur Geschichte der Erwachsenenbildung in der Schweiz.* In: Olaf Dörner, Anke Grotlüschen, Bernd Käßlinger und Gabriele Molzberger (Hg.): *Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.* (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 186–196.
- Niethammer, Lutz (2001): *Gedächtnis und Geschichte. Erinnernde Historie und die Macht des kollektiven Gedächtnisses.* In: *WerkstattGeschichte* (30), S. 32–37. Online verfügbar unter https://werkstattgeschichte.de/wp-content/uploads/2017/01/WG30_032-037_NIETHAMMER_GEDAECHTNIS.pdf, zuletzt geprüft am 08.06.2020.
- Reichenau, Christoph (2009): *Wie ein Weiterbildungsgesetz des Bundes aussehen könnte. Expertenentwurf durch Christoph Reichenau präsentiert vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung SVEB.* Hg. v. Schweizerischer Verband für Weiterbildung. Zürich (Schriften zur Erwachsenenbildung). Online verfügbar unter <https://biblio.parlament.ch/e-docs/348198.pdf>, zuletzt geprüft am 27.01.2020.
- White, Hayden V. (1991): *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa.* Frankfurt am Main: Fischer.
- Wiederkehr, Ruth; Knüsel, Pius; Reichenau, Christoph (2019): *Bildung zur Vernunft. 75 Jahre Verband der Schweizerischen Volkshochschulen VSV.* Bern: Länggass Druck.

CLAUDIA ZIMMERLI-RÜETSCHI ist Dozentin an der Professur für Erwachsenen- und Weiterbildung der PH FHNW sowie am Studiengang Master of Arts in Educational Sciences am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel, Vertiefungsrichtung Erwachsenen- und Weiterbildung.

Bref historique d'une puissante formule de consensus

CLAUDIA ZIMMERLI-RÜETSCHI

Le discours actuel sur la formation continue en Suisse est caractérisé par une «formule de consensus de la formation continue professionnelle». Il s'agit là d'une construction, d'un narratif dont le premier chapitre a été marqué par la période suivant la Première Guerre mondiale.

Sur le site d'un prestataire privé suisse de formation, on peut lire que la formation continue sert à améliorer les compétences, les aptitudes et les connaissances, à les mettre à jour et à les étendre à de nouveaux domaines et à de nouvelles tâches. L'acquisition de qualifications professionnelles au moyen de cours certifiés afin de maintenir notre propre employabilité sur le marché du travail nous paraît tout à fait normale. Chacun est responsable de sa formation continue, peut opter sur le vaste marché suisse pour un prestataire approprié et assume en grande partie lui-même la charge financière de l'offre choisie. Car il s'agit en fin de compte d'acquérir les compétences professionnelles demandées par le monde du travail en changement rapide, afin de pouvoir réagir de façon flexible aux nouvelles exigences. Tout cela est évident — n'est-ce pas?

Ce puissant positionnement de la formation des adultes est présent dans toute la Suisse. Il se reflète dans des articles de presse, sur des af-

fiches publicitaires, dans les conversations quotidiennes et les émissions de télévision. Avec mon introduction, et en tant qu'auteure, j'ai également poursuivi ce discours, ce narratif de la formation des adultes. Pourtant, il faudrait l'entendre comme temporaire, comme une clôture (Derrida 1974) momentanée. Les discours régissent ce qui peut être pensé, dit et fait à un moment donné. Le dicible est en effet sujet à des modifications — et a déjà changé régulièrement par le passé (Foucault 1991).

Si nous considérons que notre vision de la «réalité» est véhiculée par le langage, l'image et les médias, donc par des signes, «l'histoire» peut être comprise comme une construction du langage, un texte, un narratif (White 1991). Si nous nous penchons de façon scientifique sur la «fabrication» de la réalité, du savoir et de la vérité, nous pouvons analyser les sources qui parlent de l'histoire de la formation continue en Suisse quant à leur façon de raconter les choses (Greimas 1971).

À titre d'exemple, nous voulons donner ici un aperçu de la manière dont les modes opératoires du narratif peuvent être examinés par rapport à une «formule de consensus de la formation professionnelle».

Construction de la formation des adultes comme formule de pacification sociale

Le point de départ serait la période après la Première Guerre mondiale: le narratif s'engage sur la base des troubles de la guerre, des tensions sociales et des conditions de vie précaires. Le «travail de formation avec des adultes» sert de formule de solution et de moyen d'entente entre les couches sociales. Du côté de la bourgeoisie, on préconise les universités populaires afin d'apaiser les tensions sociales par le biais d'une «éducation supérieure du caractère» (Wiederkehr et al. 2019, p. 7), en «rapprochant les ouvrières et les ouvriers de la formation universitaire». La Centrale suisse d'éducation ouvrière fondée par les syndicats et les partis de gauche encourage également un changement de mentalité, mais davantage en considération des aspirations à l'émancipation des couches défavorisées de la société (Gschwend et al. 1987, p. 26). En dépit des lignes d'argumentation différentes dans leurs narratifs, les deux courants visent à remanier un domaine du système de formation de telle sorte qu'il puisse devenir fonctionnel pour le maintien d'un espace stable de travail et de vie en Suisse. Du côté de l'éducation populaire/ouvrière comme de la bourgeoisie cultivée, on découvre la formation des adultes comme un domaine qu'il vaut la peine de s'approprier, de réguler et d'occuper — un moyen efficace pour tirer profit à ses propres fins des aptitudes et attitudes d'individus adultes, voire même du potentiel d'une population entière.

À partir de cette constellation de la formation des adultes comme moyen de pacification, on peut à présent retracer le développement vers une «formule de consensus de la formation continue professionnelle» qui détermine le discours actuel sur la formation continue en Suisse.

Du côté de l'éducation populaire/ouvrière comme de la bourgeoisie cultivée, on découvre la formation des adultes comme un domaine qu'il vaut la peine de s'approprier, de réguler et d'occuper.

Dans les décennies suivantes, le narratif connaîtra des décalages à l'impact puissant à trois points clés de l'histoire. En effet, dans la deuxième moitié du XX^e siècle également, la formation des adultes reste un «champ d'intervention» (Wrana 2002, p. 6) comme nous le verrons par la suite.

La formation continue professionnelle comme formule de solution dynamique pour le passage à la société des services

Le point de départ des narratifs est à nouveau une crise. Avec la récession de 1974/1975 — dit le narratif — une phase de près de trente ans de croissance économique a pris fin. Des pertes massives de revenus, une insécurité croissante des emplois et des inégalités sociales en sont la conséquence. Ici, c'est le changement technologique et la menace qui s'y associe pour l'État social national qui apparaissent comme un problème. L'effet attribué au «travail de formation avec des adultes» n'est désormais plus pacifica-

Afin de maintenir l'espace de vie et de travail stable de la Suisse, on fait donc appel à la formation continue professionnelle comme instrument de l'État moderne.

teur mais dynamique: ce travail doit soutenir la transformation d'une société industrielle en société des services. Celle-ci exige une augmentation du niveau de qualification — essentiellement professionnel — de la population, qui doit s'adapter aux nouvelles exigences technologiques.

**La formation continue professionnelle
comme matière première dans un pays
pauvre en matières premières**

Ce fonctionnement du narratif connaît une modification dans les années 1990. La formation est désormais décrite comme source de croissance pour un pays pauvre en matières premières. Dans le message relatif à des mesures destinées à promouvoir le développement et la formation technologiques de février 1982 déjà, il est expressément stipulé que la formation et la recherche constituent, du point de vue qualitatif, les principales sources de développement de l'économie. L'objectif, en termes de politique de croissance, consiste à maintenir la compétitivité tout en assurant le plein emploi et des revenus élevés. Face au changement technologique, cela suppose l'acquisition de connaissances. Il faut donc entreprendre des investissements de remplacement plus importants pour «obtenir la même réserve en capital humain» (Conseil fédéral 1982, p. 1292).

Afin de maintenir l'espace de vie et de travail stable de la Suisse, on fait donc appel à la formation continue professionnelle comme instrument de l'État moderne. Sous le titre «Offensive de formation continue», on développe un ensemble de mesures auquel on peut attribuer un potentiel de pilotage gouvernemental. Le narratif se décale pour appeler désormais les membres individuels de la société à se considérer comme garants de la prospérité économique du pays et à se mettre au service de la collectivité par une formation continue permanente: il convient «que les personnes de toutes les catégories d'âge qui exercent ou sont aptes à exercer une activité professionnelle entreprennent des

efforts pour se perfectionner tout au long de leur vie active» (Conseil fédéral 1989, p. 1154). Dans ce narratif, l'homme est présenté comme une ressource humaine, et la formation professionnelle continue devient une solution consensuelle pour relever les défis futurs du pays.

La formation continue professionnelle comme formule prédominante de solution

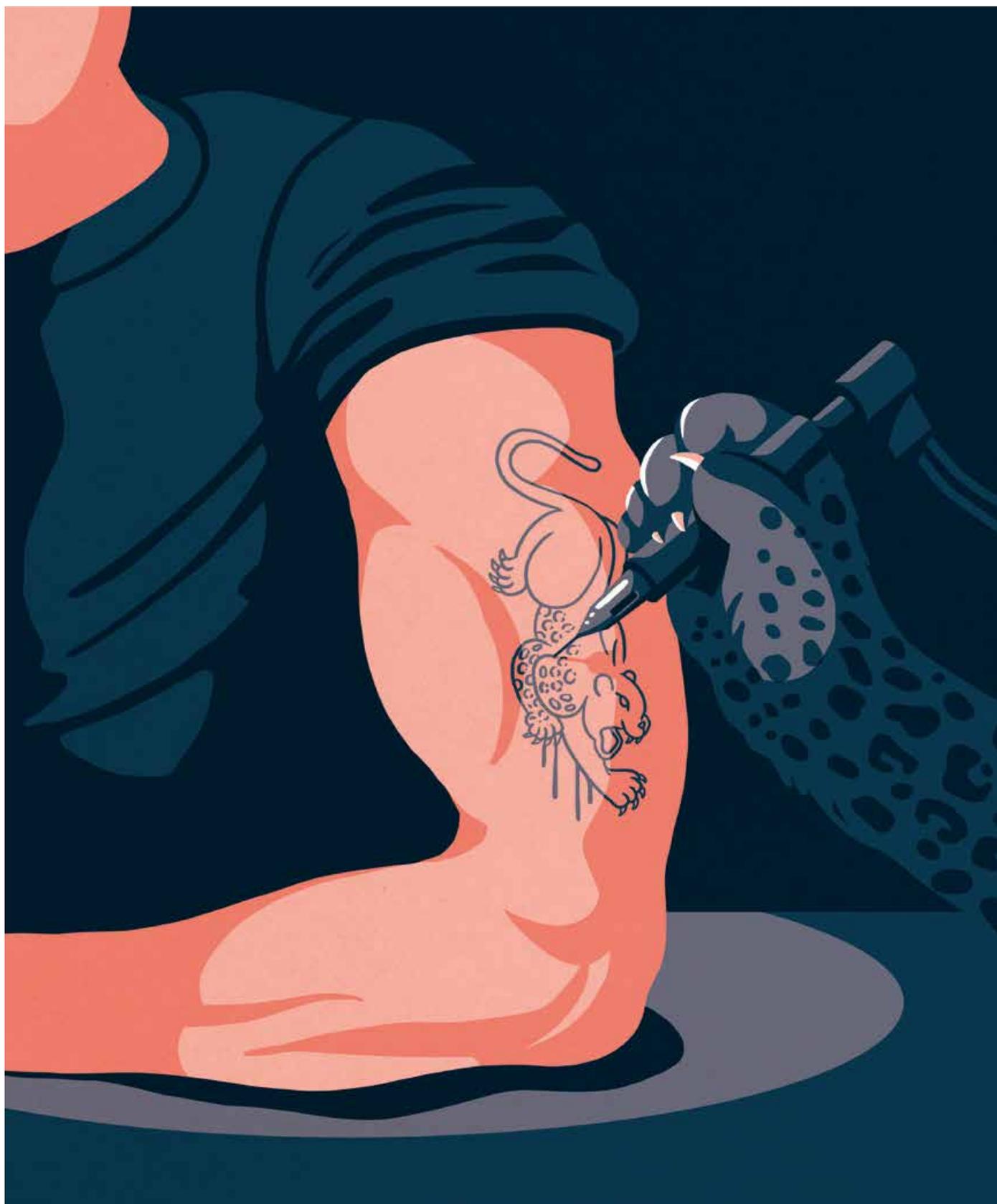
Au plus tard avec la loi sur la formation professionnelle de 1978, le paysage de la formation des adultes commence à s'organiser en marché. Après le changement de millénaire, les prestataires de formation continue s'inscrivent de leur côté également dans ce narratif néolibéral de la formation des adultes. S'ils n'étaient jusqu'alors que les destinataires des programmes de pilotage et des fonds d'encouragement, ils s'approprient désormais ce narratif et le renforcent. En 2009, dans le cadre des longs débats à propos de la loi sur la formation continue, la FSEA revendique explicitement la forme d'organisation de la concurrence pour le domaine de la formation continue en Suisse (Reichenau 2009, p. 9 et ss). Ce narratif est ancré dans la loi avec l'article 9 de la loi fédérale sur la formation continue du 20 juin 2014 (LFCo), qui stipule expressément que la réalisation, l'encouragement ou le soutien de la formation continue par l'État ne doivent pas compromettre la concurrence. La forme d'organisation de la concurrence néolibérale devient ainsi hégémoniale en Suisse pour le domaine de la formation des adultes/continue; l'exigence d'un soutien de l'État à l'autorégulation de ce domaine est articulée.

Regard analytique sur l'histoire de la formation des adultes en Suisse

Ces exemples exposés à propos de la «formule de consensus de la formation continue» montrent comment la formule vide de la formation des adultes/continue a été employée par divers acteurs au moyen de techniques spéci-

fiques de pouvoir et de discipline (pour plus de détails: Klingovsky et al., en cours, 2020). La démarche analytique permet, semble-t-il, de déceler un narratif étonnamment unilatéral de l'histoire en soi complexe et fracturée de la formation des adultes en Suisse. Mon projet de thèse «Histoires complexes – narratif unilatéral» à l'Université de Bâle, sous la direction du prof. Ulla Klingovsky (chaire de formation des adultes et de formation continue à l'Institut des sciences de l'éducation) et du prof. Martin Lengwiler (professeur d'histoire moderne générale au sein du Département d'histoire) entend contribuer à enrichir le regard sur la formation des adultes en Suisse. Il s'agit de porter l'attention sur la «forme faible de la mémoire», c'est-à-dire sur «ce qui a été banni de la conscience et des traditions établies» (Niethammer 2001, p. 36). La puissante construction sociale de la mémoire ainsi que la culture du souvenir comme savoir partagé collectif (Assmann 2007, Assmann 2018) sont remises en question afin de faire place, éventuellement, à des narratifs nouveaux ou différents de la formation des adultes et de la formation continue en Suisse.

CLAUDIA ZIMMERLI-RÜETSCHI est chargée de cours à la chaire de formation des adultes et de formation continue de la Haute école pédagogique de la Suisse du Nord-Ouest (PH FHNW), ainsi que pour la filière Master of Arts in Educational Sciences à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Bâle, spécialisation Formation des adultes et formation continue.



PRÄGENDES

Wer eine Weiterbildung antritt, macht Erfahrungen, die jenseits der Erwartungen liegen. Sowohl bei einer beruflichen wie bei einer allgemeinen Weiterbildung sind dies prägende Aspekte.

FORMATION MARQUANTE

Ceux qui participent à la formation continue ont des expériences qui vont au-delà des attentes. Il s'agit d'aspects formatifs de la formation professionnelle et de la formation continue générale.

ESPERIENZE PLASMANTI

Chi segue una formazione continua fa esperienze che vanno oltre le aspettative. Si tratta di aspetti che plasmano sia nella formazione professionale sia nella formazione continua generale.

Der nicht intendierte und vergessene «Mehrwert» beruflicher Weiterbildung

HELMUT BREMER

Berufliche und nichtberufliche Dimensionen in der Weiterbildung getrennt zu betrachten, geht an der Realität lernender Erwachsener vorbei. Der Autor plädiert deshalb dafür, «eine politische Perspektive in die pädagogische Gestaltung beruflicher Weiterbildung einzuführen».

Die Unterscheidung des «Beruflichen» und des «Allgemeinen» durchzieht als grundlegende Trennung das (Weiter-)Bildungswesen und hat sich in dessen Systemstruktur (thematisch, didaktisch, institutionell, rechtlich, finanziell) manifestiert (vgl. Faulstich 2009). Damit verbunden ist oft die Debatte um einen ganzheitlichen Blick auf die Bildung Erwachsener, die sowohl das Berufliche als auch das Allgemeine und Politische umfasst; verschiedene Begrifflichkeiten wie «Verbindung», «Synthese», «Integration», «Verzahnung» oder «Konvergenz» zeigen das (ebd.). Integrative Konzepte können etwa anknüpfen an Borinski (1954), der die politische Bildung als ein Unterrichtsprinzip sah, das «über den politisch-sozialen Fachunterricht» hinaus gehen und «alle Unterrichtsgebiete durchdringen und zu einer Einheit zusammenfassen» muss (ebd., S. 64). Siebert (2000, S. 141f.) betont, dass das schulische Strukturprinzip des Unterrichtsfachs und die damit verbundenen

fachlichen Logiken auf Erwachsenenbildung so nicht übertragbar sind. In der Erwachsenenbildung sei das Strukturprinzip eher «die komplexe lebensweltliche Thematik», die oftmals «disziplinübergreifend strukturiert ist». Anders gesagt: Das Lernen von Erwachsenen vollzieht sich «immer schon in einer integrierten Realität» (Faulstich 1991, S. 198); die Weiterbildung nimmt darauf aber oft wenig Bezug.

Es gibt also gute Argumente für ein Zusammendenken von beruflichen und nicht beruflichen Dimensionen von Weiterbildung. Die Realität sieht indessen anders aus. Der Fokus liegt insbesondere auf der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Das zeigt sich etwa auch an der problematischen Differenzierung im Adult Education Survey (AES), in dem betriebliche, individuell-berufliche und nichtberufliche Weiterbildung unterschieden wird, wodurch einerseits die Dominanz des Beruflichen manifestiert wird und andererseits das Bildungsinte-

Gesellschaftsbilder beinhalten immer auch, sich selbst zur Welt in Beziehung zu setzen, und sind somit anschlussfähig an Bildung in ihrer allgemeinen und politischen Dimension.

resse am Politischen (also den «allgemeinen Angelegenheiten») dem Privaten zugeordnet wird (Bilger u.a. 2013, S. 38).

Um die Verwobenheit von beruflicher Weiterbildung mit den weit über die funktionale und ökonomische Ebene hinausgehenden Lern- und Bildungsprozessen aufzuzeigen, nehme ich hier Bezug auf eine empirische Studie, in der wir dem Zusammenhang von Gesellschaftsbild und Weiterbildung nachgegangen sind und Teilnehmende länger andauernder Weiterbildungsprogramme befragt haben (ausführlich Bremer u.a. 2015).¹ Gesellschaftsbilder haben wir anknüpfend an die klassische industriesoziologische Untersuchung von Popitz u.a. (1957) und das Habituskonzept Bourdieus (1987) als Dispositionen, Vorstellungen und Klassifizierungen verstanden, auf deren Grundlage die gesellschaftliche Ordnung und die eigene Position darin gedeutet und bewertet werden. Gesellschaftsbilder beinhalten also immer auch, sich selbst zur Welt in Beziehung zu setzen, und sind somit anschlussfähig an Bildung in ihrer allgemeinen und politischen Dimension. In der Studie konnten wir zeigen, dass den Lernenden in Prozessen primär beruflicher Weiterbildung solche gesellschaftlich-politischen Bezugnahmen ihrer Bildungspraxis sehr präsent sind – und in erheblicher Weise Effekte haben, die über den rein beruflichen Kompetenzerwerb hinausgehen.

Zur Studie «Gesellschaftsbild und Weiterbildung»

Wir sind in der Studie von zwei zentralen Annahmen ausgegangen: (1) Ausserhalb des Erwerbslebens stattfindende und länger andau-

¹ Das Projekt Gesellschaftsbild und Weiterbildung wurde als Kooperationsprojekt der Universitäten Duisburg-Essen und der Universität Hamburg von April 2012 bis September 2015 durchgeführt und von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert. Die Projektleitung hatten Helmut Bremer (Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung, Universität Duisburg-Essen) und Peter Faulstich (Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Universität Hamburg). Die Projektbearbeitung lag bei Christel Teiwes-Kügler (Universität Duisburg-Essen) und Jessica Vehse (Universität Hamburg).

ernde Weiterbildungsprozesse lassen sich mit Zinnecker (2000, S. 37) als eine «spezifische lebensgeschichtliche «Auszeit» und «Moratoriumsphase» darstellen. (2) Diese mit der beruflichen Weiterbildung verbundene zeitliche Entpflichtung von Erwerbsarbeit ist nicht nur als Phase beruflicher Umorientierung zu fassen, sondern zugleich als ein Zeitraum, in dem auch bisherige soziale und gesellschaftlich-politische Ordnungsvorstellungen und Orientierungsmuster sowie private Lebensentwürfe reflektiert und verändert werden können. Hier greift unser Konzept «Gesellschaftsbild»; es geht dann darum, inwiefern die Gesellschaft als veränderbar, partizipativ, egalitär, meritokratisch, mobil usw. erfahren wird (vgl. Bremer u.a. 2015, S. 31ff.).

Qualitativ befragt wurden mittels erweiterter Gruppendiskussionen, sog. «Gruppen-» oder «Lernwerkstätten», Gruppen mit sechs bis zehn

Teilnehmenden aus meist zweijährigen öffentlich finanzierten Weiterbildungsprogrammen (berufliche Erstausbildungen, Umschulungen und Höherqualifizierungen, Nachholen von Schulabschlüssen) verschiedener Branchen. Die Teilnehmenden (insgesamt 92) kamen mehrheitlich aus mittleren und unteren sozialen Lagen und wurden einmal zu Beginn (14 Gruppenwerkstätten) und einmal gegen Ende (elf Gruppenwerkstätten) der Weiterbildung befragt.

Gesellschaftsbilder im Überblick

In der eingefügten Übersicht sind die sechs von uns herausgearbeiteten Gesellschaftsbilder komprimiert dargestellt und das jeweilige zentrale Prinzip hervorgehoben, nach dem die Gesellschaft in der Perspektive der Befragten «funktioniert».

GESELLSCHAFTSBILD	DOMINANTES STRUKTURIERUNGSPRINZIP
Gesellschaft als Meritokratie	ausgeprägtes individuelles Leistungsprinzip; in unterschiedlicher Weise verbunden mit Vorstellungen von Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit
Gesellschaft als Konkurrenzverhältnis	Wettbewerbs- und Durchsetzungsprinzip; zum Teil verbunden mit sozialdarwinistischen Vorstellungen
Gesellschaft als Dichotomie und Ausbeutungsverhältnis	Herrschaftsprinzip; zum Teil verbunden mit Ohnmachtsvorstellungen oder individuellen Aufstiegsstrategien
Gesellschaft als Statushierarchie	Anerkennungsprinzip; hohe symbolische Bedeutung von zertifizierten Bildungs- bzw. Berufsabschlüssen, deren Bedeutung teilweise als legitim anerkannt, teilweise als nicht durch Leistung «verdient» nur begrenzt akzeptiert wird
Gesellschaft als Maschine	gesellschaftliche Entwicklung und Beschleunigung, auf die man keinen Einfluss hat und denen man allenfalls mit individualistischen Handlungsstrategien begegnen kann
Gesellschaft als Solidargemeinschaft	Fürsorgeprinzip; Erfahrung einer solidarischen Gesellschaft, in der es Unterstützung gibt für sozial Schwächere; zugleich wird die Gesellschaft gegenwärtig als entsolidarisiert wahrgenommen

Ohne ins Detail zu gehen, lässt sich festhalten: Alle Untersuchungsgruppen sahen sich mit einer konkurrenzbetonten Leistungsgesellschaft konfrontiert, insbesondere auch oder gerade diejenigen, die sich den gesellschaftlichen Anforderungen aufgrund fehlender Bildungs- und Berufsabschlüsse, ihrer familiär-sozialen Situation oder wegen gesundheitlicher Probleme nicht (mehr) gewachsen fühlten. Aus dieser oft nur latenten Vorstellung einer «irgendwie» meritokratischen Gesellschaft resultierte der Glaube an die Sinnhaftigkeit gegenwärtiger Bildungsanstrengungen und die Erwartung oder Hoffnung, dass die Bildungsanstrengungen gesellschaftlich belohnt werden.

Als wirklich ungebrochene Grundorientierung fanden wir das meritokratische Gesellschaftsbild allerdings nur in wenigen Gruppen. Andere Varianten traten hinzu. Vielfach bestand die Vorstellung vom Fortbestehen einer

Statushierarchie, die nach sozialer Herkunft und ständischen Mechanismen der Privilegierung soziale Ungleichheit festschreibt oder ein dichotomes Gesellschaftsbild nach dem Gegensatz von Macht und Ohnmacht. Die Gesellschaft und die eigene soziale Lage erschienen dann kaum veränderbar. Mitunter wurde das gesellschaftliche System wie ein Maschinenmodell konstruiert, das ohne Akteure zu funktionieren schien und in einigen Gruppen wurde am Wunsch nach einer Gesellschaft als Solidargemeinschaft festgehalten.

Nicht berufsbezogene Effekte der Weiterbildung

Neben den direkt berufs- und mitunter aufstiegsbezogenen Motiven (Bremer/Teiwes-Kügler 2018) waren für die Teilnehmenden der Weiterbildungskurse Aspekte von hoher Relevanz, die mit biographischen Weichenstellungen und gesellschaftlichen Positionierungen zu tun hatten, vor allem ging es um Fragen von Gerechtigkeit und Anerkennung. Vielfach standen bei den Erwartungen an die Weiterbildung neben der erfolgreichen Kursteilnahme die Befreiung aus Abhängigkeiten, die Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten, das Bestreben nach Statuserhalt oder der Rückgewinn eines selbstbestimmten und gesellschaftlich anerkannten Lebens im Vordergrund. Diese emanzipativ-partizipativen Bestrebungen gehen über ein funktional berufsbezogenes (Weiter-)Bildungsverständnis hinaus.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

- Weder wurden Einkommen und Vermögen als gesellschaftlich (leistungs-)gerecht verteilt angesehen noch die eigene Leistung gesellschaftlich oder betrieblich als ausreichend anerkannt wahrgenommen.
- Fast durchgängig kritisierten die Lerngruppen soziale Benachteiligungen, ebenso die Chancenungerechtigkeit im Zugang zu (höherer) Bildung und Weiterbildung.
- Insbesondere die Teilnehmenden an Weiter-

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

bildungskursen für Pflegeberufe kritisierten beschleunigte und selbstausbeutende Arbeitsbedingungen. Gewerbliche Berufsgruppen waren in Leih- und Zeitarbeit tätig gewesen und sahen darin eine, wie sie sagten, «moderne Form der Sklaverei».

– Die Weiterbildungsteilnahme wurde als die zurzeit vielleicht einzige Möglichkeit angesehen, durch individuelle Anstrengung und Investitionen die eigene Lage zu verbessern.

– Erfolg oder Scheitern wurden oft nicht dem Weiterbildungssystem oder der Politik angelastet, sondern dem Individuum zugeschrieben.

– Die durch Weiterbildung unterstützte «Individualisierung von Leistung» setzt die Einzelnen häufig in Konkurrenz zueinander und erzeugt einen «Wettbewerbseffekt», der mit solidarischen Prinzipien oft unvereinbar war.

– Selbstbefreiende und emanzipative Veränderungen zeigten sich z.B. in dem Bestreben, sich durch die erfolgreiche Weiterbildung aus institutionellen wie persönlichen Abhängigkeiten, z.B. von staatlichen Unterstützungszahlungen der Arbeitsagenturen und Jobcenter, befreien zu können. Damit verbunden wurde der Rückgewinn von Würde, Selbstbestimmung, die (Re-)Integration in das Erwerbssystem und damit wiederum gesellschaftliche Teilhabe, Integration und Anerkennung.

– Durch die Weiterbildung gerieten neue Lebensentwürfe in den Blick, die vorher im Wortsinne nicht denkbar waren und als «Mehr» an Handlungsfähigkeit und Weltverfügung gedeutet werden können.

– Befreiende Effekte hatte die Weiterbildungsteilnahme darüber hinaus bei Frauen einiger Gruppen in der Emanzipation von direkten männlich dominierten Abhängigkeitsbeziehungen.

Gesellschaftsbilder und Bildungspraxis

Die identifizierten Gesellschaftsbilder strukturieren zudem die eigene Bildungspraxis mit, indem sie darauf verweisen, dass mit ihnen je-

Sowohl in einer «beruflichen» wie in einer «politischen» Bildung muss es immer darum gehen, die gesamte Lebenssituation, die Einbindung in gesellschaftliche, ökonomische und politische Verhältnisse zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit zu machen.

weils auch unterschiedliche Vorstellungen zum Stellenwert der Weiterbildung verbunden sind. In der Regel werden Bildungsanstrengungen nur dann unternommen und durchgehalten, wenn ein mehr oder weniger meritokratisches Gesellschaftsbild (sei es gebrochen oder ungebrochen) präsent ist und die Vorstellung besteht, dass die Gesellschaft durchlässig genug ist, um den Bildungsaufwand in bessere Lebens- und Arbeitsbedingungen umsetzen zu können. Bei Befragten, die ein Gesellschaftsbild der Ohnmacht und Chancenlosigkeit verinnerlicht hatten (das waren fast ausschliesslich Personen aus sozial benachteiligten Milieus), ist das Risiko des vorzeitigen Abbruchs sehr gross. Der damit verbundene Erfolg erscheint fragwürdig und das eigene Los durch Weiterbildung kaum

veränderbar. Gerade die ohnehin am stärksten benachteiligten Personengruppen schliessen sich so selbst ein weiteres Mal von Bildungsteilhabe und damit verbundenen Lebensperspektiven aus.

Weiterbildung über das Berufliche hinaus

Der Blick in die Befunde unserer Untersuchung zeigt, wie «berufliche» Weiterbildung und darüber hinausgehende, im weiteren Sinne «politische» Reflexions- und Veränderungsprozesse zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen und durchdringen – gerade in den Moratoriumsphasen länger andauernder Weiterbildungen. Gesellschaftsbilder überformen politische und berufliche Orientierungen und können als wichtige Hintergrund- und Zielkategorie von «beruflichen» Bildungsprozessen gesehen werden. Insofern untermauern die Ergebnisse die Bedeutung der eingangs genannten «integrierten Realität».

Die Untersuchung zeigt deutlich, dass die Teilnehmenden beruflicher Weiterbildung intensiv mit Gerechtigkeits-, Teilhabe und Anerkennungsthemen beschäftigt sind, die pädagogisch aufgegriffen werden könnten, um die Handlungsmöglichkeiten der Weiterbildungsteilnehmenden in diesem Bereich zu stärken. Sowohl in einer «beruflichen» wie in einer «politischen» Bildung muss es immer darum gehen, die gesamte Lebenssituation, die Einbindung in gesellschaftliche, ökonomische und politische Verhältnisse zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit zu machen. Wenn eine sich «politisch» verstehende Bildung sich gegen das «Berufliche» und dessen vermeintlich rein «funktionale Verwertungslogik» abgrenzt, bleiben die Lernenden in der «beruflichen» Weiterbildung sich selbst überlassen. Verkannt wird dabei, dass das Entwickeln von Beruflichkeit auf das Höchste mit emanzipativen Prozessen und dem (Wieder-)Erlangen von Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit verkoppelt ist. Umgekehrt verfehlt eine sich rein funktional verstehende

«berufliche» Bildung, wie sehr Teilnehmende berufliche Qualifizierungen mit antizipierten Laufbahnen und Positionierungen in der sozialen und politischen Ordnung zusammenbringen. Das spricht dafür, eine politische Perspektive in die pädagogische Gestaltung beruflicher Weiterbildung einzuführen, um solche verändernden Prozesse sichtbar und diskutierbar zu machen.

LITERATUR

- Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (2013) (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld.
- Borinski, F. (1954): Der Weg zum Mitbürger. Düsseldorf.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt/M.
- Bremer, H./Faulstich, P./Teiwes-Kügler, C./Vehse, J. (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen. Baden-Baden
- Bremer, Helmut/ Teiwes-Kügler, Christel (2018): Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in «Bildungsaufstiegen». In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18_34.pdf
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel/ Vehse, Jessica (2017): Gesellschaftsbild und Weiterbildung: Das «Politische» im «Beruflichen» – empirische Einblicke in eine «integrierte Realität». In: Hessische Blätter für Volksbildung. 3/2017, S. 224–233.
- Faulstich, P. (1991): Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, Schlüsselqualifikation und das Bedürfnis nach Ganzheit. Didaktische Diskussionen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 3/1991, S. 193–198.
- Faulstich, P. (2009): «Integration»? – «Synthese»? – «Konvergenz»? «Berufliche» und «Politische» Bildung oder aber «Bildung»? In: Außerschulische Bildung. Heft 1/2009, S. 6–13.
- Popitz, H./Barth, H. P./Jüres, E. A./Kesting, H. (1957): Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Tübingen.
- Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied
- Zinnecker, J. (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hg.). Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 42. Weinheim, S. 36–68.

HELMUT BREMER ist Professor an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Weiterbildung, insbesondere politische Erwachsenenbildung, Milieu- und Habitusanalyse und ihre Methoden, Habitus und Lernen, Bildung und soziale Ungleichheit, Religionssoziologie.

Der Autor greift mit seinem Titel in verkürzter Form Überlegungen aus Bremer/Teiwes-Kügler/Vehse (2017) auf.

Weiterbildung anders begreifen – Lernen jenseits von beruflicher Optimierung

SABINE SCHMIDT-LAUFF

Welche gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Potenziale, Möglichkeitsräume und Gegentendenzen zum allgemein grassierenden Steigerungs- und Optimierungsparadigma können Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung eröffnen? Diesen Fragen geht der Beitrag nach.

Die Moderne entfaltet vielfältige Zeitregime (Assmann 2013), die insbesondere als radikale Transformation und Beschleunigung dem Topos von Optimierung mit einer starken Normativität für das Individuum folgen. Optimierung ist dabei nicht wertneutral,¹ sondern setzt auf vorrangig ökonomisch verwertbare Innovation, Steigerung und Zukunftsorientierung. Dass diese akzelerative Transformationsdynamik Auswirkungen bis in unsere individuellen «Wirklichkeitsauffassungen und Erkenntnisnormen» haben, findet sich schon bei Ulrich Beck (Beck 1986, S. 38). Mit dem Ausbruch der weltweiten Pandemie (Covid-19) bot sich nun ein vollkommen konträres Bild: das Abschalten, der Lock-down und eine Stillstellung fast des kompletten öffentlichen, sozialen, wirtschaftlichen Lebens. Vormalig undenkbare Prozesse des Abbremsens,

Einfrierens, Aussetzens als normal und selbstverständlich empfundener Bewegungen fanden fast zeitgleich und weltweit statt. Dies hat uns Erfahrungen beschert, deren zeitbezogene Wirkungen noch nicht einmal im Ansatz durchdrungen sind. Nichtsdestotrotz haben wir eine Ahnung davon wachgerufen, dass unser allseits beschleunigtes Sein auch ganz anders sein könnte. Und wir haben erfahren, wie sich dies individuell-subjektiv unterschiedlich, verwirrend, irritierend, aber auch erfüllt, beglückend, bereichernd, gar befreiend anfühlen kann.

Solche Erfahrungen haben Seltenheitswert, sind aber tatsächlich auch Teil von Weiterbildungsprozessen, insbesondere, wenn es um ein Lernen jenseits von Verwertbarkeit oder beruflicher Optimierung geht. Studien über das Lernerleben von an kultureller Weiterbildung (Hösel/Schmidt-Lauff 2014) und Bildungsurlaubsveranstaltungen (Schmidt-Lauff/Hassinger/Schwarz i.E.) Teilnehmenden zeigen genau solche andersartigen Zeiterlebnisse auf. Was Erwachsenen- und Weiterbildung als andersge-

¹ Julian Nida-Rümelin (2011), Philosoph und Wirtschaftskritiker, beschreibt das Optimierungsprinzip der Gegenwart – in unserer vom Kapitalismus bestimmten Weltgesellschaft – als vorrangig ökonomische Rationalität, wobei der Markt moralfrei sei.

artete Zeitpraktik in diesen Spannungsfeldern zu leisten vermag, dem geht der Beitrag nach. Welche gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Potenziale, Möglichkeitsräume und Gegentendenzen zum allgemein grassierenden Steigerungs- und Optimierungsparadigma können Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung (hier: kulturelle und politische Weiterbildung) eröffnen? Wie werden diese zeitlich kontrastiven Gestaltungsräume von den Lernenden erlebt und erfahren?

Ausgangslage

Der Erwachsenenbildung werden «im Labyrinth der Selbstverunsicherung, Selbstbefragung und Selbstvergewisserung» (Beck 1986, S. 156) von jeher vermittelnde Aufgaben zugeschrieben, gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen aktiv mitzugestalten, intermediäre Unterstützung zur Verfügung zu stellen und Handlungsspielräume bereitzustellen. Eines der zentralsten Stichworte gesellschaftlichen Wandels, unter dem die Verantwortungsverlagerung in die (lernenden) Individuen hineindiskutiert wird, ist das der «Individualisierung» (vgl. Beck 1986; Schimank 2012). Sie kann als Veränderung biographischer Muster in der Herauslösung aus und Umgestaltung von Normen und Traditionen charakterisiert werden (von Felden 2020). Die gewonnene Freiheit (Bieri 2006) fordert zugleich eine erhöhte Verantwortungsübernahme für die Gestaltung der eigenen Biographie. «Die Auflösung vorgegebener sozialer Lebensformen» (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 11) auf der einen Seite bedingt für den Einzelnen neue «Vorgaben mit dem besonderen Anforderungscharakter, ein eigenes Leben zu führen» (ebd., S. 12). Dies kann als Hypostasierung des Individuums verstanden werden, wie das Konstrukt des unternehmerischen Selbst mit seiner «Marke Ich» suggeriert (Bröckling 2007). Es kann aber auch – und das haben die zahlreichen solidarischen Handlungen der letzten Monate der Pandemie gezeigt – neue Beziehungsbildung anregen.

Beziehungsarbeit findet in der kulturellen Bildung z.B. beim Betrachten von Gemälden oder Musikhören über das In-Kontakt-Treten von Körperlichkeit und Empfinden im sinnlichen Erleben statt. In der politischen Bildung spielt Beziehungsarbeit dort eine wichtige Rolle, wo z.B. die Konfrontation mit anderen Ansichten, das Ringen um gegenseitiges Verstehen, im Verteidigen eigener Ideen und Abwägen anderer Positionen, Verstehens- und Kommunikationsfähigkeit erfordert. Die verschiedenen Themenbereiche durchweben sich und haben ihre oft unbemerkten Orte auch in der beruflichen Weiterbildung. Letztlich geht es um Beziehung durch Begegnung (mit dem Thema, den anderen, mit mir), d.h. um die Erweiterung bisheriger Perspektiven durch intersubjektive und emotional-leibliche Kontaktprozesse.

Auf der anderen Seite wachsen Differenzenerfahrungen mit zunehmenden Komplexitäten und den Kontingenzen der Moderne. Die Menschen stehen vermeintlichen Zukunftsoptionen längst nicht (mehr nur) optimistisch gegenüber. Häufig werden Optimierungen für die auf sich selbst verwiesenen Subjekte als «Entzauberung und Kälteerfahrung» (Zech 1997) spürbar. Das darin anklingende zweite zentrale Moment der Moderne ist die real existierende wie empfundene «Beschleunigung» beinahe aller Lebenslagen (vgl. Rosa 2005). Diese äussern sich mannigfaltig in einem Leiden an unserer Zeit. Burnout und Stress als Konsequenzen permanenten Zeitnotstands erhalten heute den Status der Massenerscheinungen.

In der Erwachsenenbildung wird unter dem Aspekt von «Übergang» und «Transformation» die potenzierte Annahme eines «life-as-transition» (Colley 2007) im Übergangsmanagement als lebenslanges Lernregime, in dem das «Nichts-Abschliessen-Können» zu einem effizienten Mittel von Machtausübung und (Selbst-)Kontrolle wird, vielfältig und durchaus kritisch diskutiert. Die seit der Neuzeit in pädagogischen Kontexten zu findende Überbetonung der Zukunft und der darin angelegte Gegenwartsverlust sind höchst problematisch und der utilitaristisch op-

timierende Anspruch an die lernende Gestaltung der eigenen Lebenszeit als Credo der Beschleunigungs- bzw. Wissensgesellschaft führt dazu, dass Bildung mehr und mehr vom «Zu-sich-selbst-Kommen [...] zur Brauchbarkeit» degeneriert (Göhlich/Zirfas 2007, S. 108). Lernen als gegenwärtiges Moment wird darin in einer empirisch bislang nicht ausreichend erforschten Art und Weise marginalisiert und entwertet.

Weiterbildung vielfältig und anders denken

Die geschilderten Entwicklungen haben für die Erwachsenen- und Weiterbildung ambivalente Folgen: Sie ist sowohl Schlüssel zur Aufrechterhaltung individueller Orientierungsfähigkeit als zugleich selbst treibende Kraft innerhalb der Wandlungsdynamik wie auch Opfer von Schnellebigkeit und Ökonomisierung. Für die Weiterbildung insgesamt werden viel zu häufig arbeitsmarktbezogene und berufliche Funktionsbezüge sowie eine individuelle (möglichst selbstoptimierende) Verantwortung betont. Der Wert lebensbegleitenden Lernens entfaltet sich aber sehr viel weitreichender auch in «nicht arbeitsmarktbezogene[n] Erträgen», so im Nationalen Bildungsbericht 2019 für Deutschland, die zudem «nicht auf die Lernenden beschränkt bleiben: Teilnehmende sind häufiger ehrenamtlich aktiv sowie politisch oder kulturell engagiert» (ebd. S.14). Obwohl am Ende doch vorrangig die berufliche Weiterbildung proklamiert wird, setzt die bildungspolitische Strategie auf kreative, innovative, kommunikative und soziale Potenziale der Menschen für eine Gesellschaft der Zukunft.² Auch aus subjektiver Sicht liegt für Teilnehmende die wichtigste Nutzen-dimension von Weiterbildung darin «in der Arbeit mehr leisten zu können» (40%; Adult Education Survey Deutschland 2019). Der tatsächlich realisierte Nutzen aber ist im persönlichen Be-

Für die Weiterbildung insgesamt werden viel zu häufig arbeitsmarktbezogene und berufliche Funktionsbezüge sowie eine individuelle (möglichst selbstoptimierende) Verantwortung betont.

reich deutlich grösser: «persönlich zufriedener sein durch mehr Wissen und Können» 67%; «gesünder leben und ausgeglichener sein» 64%; «mehr soziale Kontakte haben» 53% (ebd. 2019, S. 49ff.).

Ausgewählte Ergebnisse

Die Studie «Zeit in der kulturellen Erwachsenenbildung. Durch Bildung zu einem neuen Zeiterleben» (2014) hat gezeigt, dass der kulturellen Bildung besondere (temporale) Eigenheiten inhärent sind, die im subjektiven Empfinden der Teilnehmenden Gegenteilstendenzen zu typisch modernen Verwertungshorizonten und eine Andersartigkeit der Welterschliessung entfalten (Hösel/Schmidt-Lauff 2014; Schmidt-Lauff 2014). Geleitet von der Annahme, dass dem «Jetzt» im Lernen, einer entschleunigten Gegenwart und einer Bildung in Musse (Gieseke et al. 2005, S. 258) besondere Aufmerksamkeit zukommen sollte, wurden im Frühjahr/Sommer

² «Das Wichtigste in unserem Land sind die Menschen mit ihrem Können, ihrer Kreativität und ihrem Engagement.» (Nationale Weiterbildungsstrategie 2019).

2013 sieben Gruppen zu je 5 bis 10 Teilnehmenden in unterschiedlichsten Angeboten der kulturellen Erwachsenenbildung³ bezüglich ihrer subjektiven wie kollektiven Interpretationen und Deutungsmuster zu Zeit und Lernen befragt. Die Ergebnisse bestätigen Lernen als eine besondere «zeitenthobene Form der identitätsbezogenen Transformation» (kursiv i.O. Schmidt-Lauff/Hösel 2015, S. 66).

In der Studie «Subjektives Lernzeiterleben und kollektive Zeitpraktiken» (2020) lag unser Forschungsinteresse auf der Analyse kollektiver Zeitpraktiken in Bildungsurlaubsveranstaltungen. Diese wurden mit der Perspektive auf das subjektive Lernzeiterleben ihrer Teilnehmenden verbunden, um so dem wechselseitigen Konstitutionsverhältnis von Zeit und Bildung (Schmidt-Lauff, 2018) auf die Spur zu kommen. Die folgenden Aspekte geben einige kleinere Einblicke in beide Studien:

Wiederverzauberung und Suchbewegungen

Folgt man den eingangs beschriebenen, modernisierungstheoretischen Grundannahmen von Unsicherheit und Ungewissheit, die auch in ebensolche Handlungs- wie Lebensweisen münden, so bewirkt dies verstärkte «Suchbewegun-

³ Befragt wurden Teilnehmende einer Schreibwerkstatt, eines Nähkurses, eines Standardtanzkurses, eines Improvisationstheaters, eines Ehrenamtskurses der evangelischen Akademie Meissen und eines Tanztheaters «55+».

gen und Subjektivierung, d. h. eine Suche nach Geborgenheit und Nähe, Sehnsüchte nach expressivem Selbstaussdruck und den Drang zu reflexivem Selbstbezug» (Ziehe 1991, S. 126f.). Dies beschreibt auch Thomas⁴, Teilnehmender in einem Bildungsurlaubskurs zur geschichtlichen und politischen Bildung: «Ja das fängt schon vor (...) langer Zeit an. Also bin jetzt 55 Jahre. In der Schule hab ich mich schon für den Geschichtsunterricht interessiert» und «Ich hab irgendwann angefangen, (...) da war ich so vielleicht um die dreissig Jahre alt, mit Ahnenforschung. Und zwar wollt ich wissen, wo komm ich her oder wo kommen meine Eltern her, wo kommen deren Eltern her und was waren das für Leute» (EI-C1, Z. 2–13).

Eine derartige, die individuelle Biographie begleitende Suche entwickelt sich über die Zeit. Aus Sicht der Befragten in der kulturellen Bildung dominieren zunächst themenspezifische oder sozial-interaktive Interessen. Die Gründe des Besuches der untersuchten Veranstaltungen verändern sich von einer «zielbestimmten Transformation» über eine eher «diffuse Zielgerichtetheit» hin zu einer «zielgenerierenden Transformation» (vgl. Schäffter, 2014). So scheinen reflexive Selbstbezüglichkeiten am Anfang des Lernprozesses bei Teilnehmenden der kulturellen Weiterbildung noch keine Rolle zu spielen: «Ich bin da zufällig dazu gekommen und bin dann also auch dabeigeblichen» (T1, Z. 88). Erst im

⁴ Die Zitate mit geänderten Namen sind den Einzelinterviews zum Bildungsurlaub entnommen (Schwarz/Hassinger/Schmidt-Lauff 2020; Schmidt-Lauff/Hassinger/Schwarz i.E.).

lernwerkstatt

Durchführung
garantiert

Ausbildungsleiter/in mit eidg. Diplom Olten ab 6. Mai 2021

Anschlussprogramm «Master of Advanced Studies
in Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement»

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

Laufe der Zeit entstehen ganz eigene, subjektive Legitimationsmuster. Mit zunehmender Teilnahmedauer rückt das eigene Selbst mit je individuellen Sehnsüchten, Wünschen, Zielen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt: *«Und das ist eigentlich das Spannendste dann. Für sich selber was zu tun»* (T5, Z. 161f.). Über die Dauer der Teilnahme stellt sich eine *«Wiederverzauberung und Ästhetisierung»* ein.

Von der Pflichterfüllung zur Bereicherung

Die besondere Bedeutung des Lernprozesses zeigt sich auch in der veränderten Wahrnehmung der in Anspruch genommenen Zeit: Zu Beginn wird die Veranstaltung *«als Konkurrenz, und zwar als ziemlich starke»* (TA, Z.203) gegenüber anderen Aktivitäten wahrgenommen und muss eingetaktet werden, *«ja, es war für mich sehr anstrengend, weil eben gar keine Zeit für gar nichts mehr war»*, so Lea (EI-A3 [32]) Teilnehmende im Bildungsurlaub). Man muss *«erstmal das Drumherum planen»* (T4, Z. 208f.). Dann wandelt sich die Pflichterfüllung zu einer im Alltag zeitlich feststehenden Bereicherung, auf die man nicht mehr verzichten möchte: *«(...) hab ich damals nicht für möglich gehalten, dass das dann so eine feststehende Grösse in meinem Leben wird»* (T3, Z. 46f.).

Mit zunehmender Dauer kristallisiert sich ein Bewusstsein für die emotional und kognitiv bedeutsamen Prozesse im Lernen selbst heraus: *«Es ist etwas sehr, ich sag jetzt mal, ein angenehmes Gefühl ist das. Es macht Spass. Es macht richtig grossen Spass»* (T1, Z. 630f.) und im Bildungsurlaub *«(...) warn das auch zwei Wochen, wo ich sach, da ist die Lebensqualität auch nochmal gewachsen»* (EI-A2, Z. 651–652).

Wissen, Können – Erschaffen, Erleben – Sinn finden, Expertise entwickeln

Ein zeitenthobenes Lernen, das raumgreifend ist, wo Weiterbildungsthemen und -formate es zulassen, führt zu einem Empfinden des Sich-

Die besondere Bedeutung des Lernprozesses zeigt sich auch in der veränderten Wahrnehmung der in An- spruch genommenen Zeit.

Entwickeln-Lassens: «Hier hab ich ja nicht den Zwang, hier darf ich mich ausprobieren» (T2, Z. 332ff.).

Auch die kulturelle Erwachsenenbildung fördert eine Andersartigkeit der Selbst- und Welterschliessung, die neben einem benennbaren Nutzen (*«Merken von Bewegungsfolgen»* (T1, Z. 718); *«hab ... gemerkt, dass mir unheimlich viel Wissen fehlt»* (T7, Z. 48)) vor allem Freiheiten (*«Raum»* für mich (T2), emotionale (*«Spas»*, *«Genuss»* T1) und andere subjektive Bedeutungen annimmt. Es liegt ein besonderes Gewicht auf der Art und Weise der Aneignung, die von Teilnehmenden der kulturellen Bildung z.B. als *«Balance zwischen Leiblichkeit und Kognition»* beschrieben wird: *«Und da merkt man auch wie wichtig das ist, dass man halt jetzt wirklich Geist und Körper zusammen in Einklang bringt»* (T1, Z. 721f.). Gieseke spricht von einem *«Zusammenfliessen der Sinne, zu den sich auftuenden Gefühlen, zum leiblichen Erspüren der eigenen Individualität in selbsttätig-kreativen Prozessen, die sich entsprechend ihren Ausdruck suchen»* (Gieseke et al. 2005, S. 365).

Trotzdem verliert ein zunächst vorhandenes Interesse, die Dinge *«auf eine ordentliche Grundlage zu stellen»* (T5, Z. 19f.), nicht an Wert. Im Gegenteil führen die eher informellen und zwanglosen Rahmenbedingungen zu einem Eifer der

Teilnehmenden, die im Schwerpunkt des Kurses behandelten Themen auf eine neue Expertisestufe zu heben. Auch greift eine «*neu erlebte Sinnhaftigkeit*» nach (oft negativen) Vorerfahrungen in Bezug auf Lernen. So empfinden manche befragten Teilnehmenden der Bildungsurlaubs-kurse die Schulzeit rückblickend als «*total unsinnig*» (EI-A3) und als Zeitverschwendung. Auch traten Teilnehmende den Kurs mit einer skeptischen Erwartungshaltung an, die jedoch gebrochen wird. So stellt Timo für sich eine grundlegend andere «*Atmosphäre*» des Lernens und Sinnhaftigkeit im Lernziel fest.

Gemeinsam individuell – Miteinander

In besonderem Masse zeigt sich in den Studien die hohe Bedeutung der Gemeinschaftlichkeit. So nutzt Thomas den Bildungsurlaub zwar durchaus, um sich in dieser Zeit selbstbestimmt seiner «*Gierde nach Wissen*» (EI-A1, Z. 79) zu widmen, wobei er auch den informellen Austausch mit anderen Teilnehmenden am Abend einschliesst. Dem individualisierungstypischen Modus, vorwiegend auf sich selbst zurückgeworfen zu sein, steht in Bildungsurlaubs-kursen die Erfahrung «*erlebter Gemeinschaft*» – unter gleichzeitiger Akzeptanz des Individuellen – gegenüber: ein Gefüge des Miteinanders als «*Grundeinheit des Sozialen [...] im Flugsand der Individualisierung*» (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 33).

Zeitliche Gegentendenzen – Lernoasen

Der Bewertung subjektiven Zeiterlebens und -gestaltens im Lernen wurde in den Studien besondere Beachtung beigemessen. Es zeigte sich, dass die Teilnahme an der kulturellen Bildung selbstbestimmt, eigen- und partnerschaftlich initiiert und freiwillig geschieht. Es lassen sich auch Muster bewusster «*Selbstgewährung von Lernzeit*» finden, die aufgrund der emotionalen Verstärkung durch erlebte Freude auch in Wün-

schen münden, noch mehr Zeit für Lernen zu haben und z.B. auch nach der Veranstaltung noch Ressourcen für die Weiterbearbeitung des Gelernten einzubringen. Dies deutet auf positive und nachhaltige *Entgrenzung institutionalisierter Lernzeiten hin*: «*Es ist nichts, wo man dann hinterher sagt: Was war denn das jetzt?, sondern im Gegenteil, man hat noch ganz lange Zeit darüber nachzudenken*» (T7, Z. 119f.). Weiterbildung wird dann auch als «*Entschleunigungs-oase*» (Koller 2012) empfunden: «*Und deshalb ist das für mich eine Art geschenkte Zeit!*» (T7, Z. 121).

Zeitsensibles, ästhetisches, partizipatives Lernen

Lebensbegleitendes Lernen kann ein Bildungspotenzial jenseits von beruflicher Optimierung entfalten. Weiterbildung, die sich nicht zuvorderst der beruflichen Verwertbarkeit verpflichtet fühlt, greift Identitätsbrüche und Suchbewegungen auf, öffnet Begegnungs- und Möglichkeitsräume und schätzt die menschliche Freiheit. So liegen z.B. die Besonderheit der Aneignungsformen im Kontext kultureller Erwachsenenbildung im Wesen von Kunst und Kultur selbst. Es geht nicht um unmittelbare Lösungen, nicht um vorgefertigte Regeln und Interpretationen oder Perspektivvorgaben. «*Distanzgewinnung*», «*Sich-in-der-Welt-Platzieren*» ebenso wie «*sich ausdrücken mit Leib und Werk, Können, Ermüden und neue Kraft schöpfen*» (vgl. Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 111) sind beabsichtigt. Ein veränderter Blick auf scheinbare Selbstverständlichkeiten («*verbinden und transformieren*»; ebd. 2015, S. 131) wird möglich.

Angesichts der grossen weltpolitischen Problemlagen – durch die Corona-Pandemie wie unter einem Brennglas sichtbar geworden –, schockiert die Ohnmacht unseres einseitig auf ökonomische Optimierung ausgerichteten Weltsystems. Gerade deshalb ist es von Bedeutung, Weiterbildung als wichtigen Schlüsselbegriff moderner Bewältigungsdynamiken anders zu (be)greifen und aus den nicht selten bildungspolitisch motivierten (normativen) Zu-

schreibungen einer lebenslangen Selbstfunktionalisierung hinauszuführen.

Bildungsarbeit, wie sie hier beschrieben wurde, «ist» dabei nicht einfach, sondern ergibt sich aus Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen. Daraus entstehende Lernräume entfalten beziehungsreiche, kommunikative, ästhetisch-kreative Erfahrungen wie auch partizipativ-reflexive Lernmomente für jedes Individuum. «Weiterbildung wird zum Raum für Suchbewegungen besonders gegen die Auswirkungen von Beschleunigung und die Schattenseiten der Individualisierung.» Solche Suchbewegungen bilden eine veränderte (emanzipatorische, einmischende, gestaltende) Orientierung im Denken und Urteilen wie im Gestalten und Handeln. Aber auch heilsame Distanznahme zu gesellschaftlichen Entwicklungen wird ermöglicht und kann den Belastungen unserer modernen Zeiten im Lernen etwas Neues, Andersartiges entgegensetzen.

LITERATUR

- Adult Education Survey (2019). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Bonn: bmbf.
- Assmann, A. (2013). Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne. München: Hanser.
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Berlin.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1994). Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Dies. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a.M., S.10–42.
- Bieri, P. (2006). Das Handwerk der Freiheit. 6. Aufl. München/Wien: Carl Hanser Verlag.
- Bröckling, U. (2007). Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Berlin: Suhrkamp.
- Colley, H. (2007). Understanding time in learning transitions through the lifecourse. In: International Studies in Sociology of Education. London, S.427–443.
- Felden, H. von (2020). Grundannahmen der Biographieforschung, das Erzählen von Lebensgeschichten und die Konstruktion von narrativer Identität. In: Deppe, U. (Hrsg.). Die Arbeit am Selbst Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren. Wiesbaden: Springer VS, S.23–40.
- Fleige, M./Gieseke, W./Robak St. (2015). Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld.
- Gieseke, W. et al. (2005). Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg/Münster.
- Göhlich, M./Zirfas, J. (2007). Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart.
- Hösel, F./Schmidt-Lauff, S. (2014). Zeit in der kulturellen Erwachsenenbildung. Durch Bildung zu einem neuen Zeiterleben. Unveröffentl. Forschungsbericht, Chemnitz.
- Köller, H.-C. (2012). Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosa, H. (2005). Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a.M.
- Schäffter, O. (2014). Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.). Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S.111–136.
- Schimank, U. (2012). Individualisierung der Lebensführung. [URL: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/137995/individualisierung-der-lebensfuehrung?p=all>]
- Schmidt-Lauff, S. (2014). Für eine Andersartigkeit der Selbst- und Welterschließung. In: M. Ebner von Eschenbach et al. (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven auf subjektwissenschaftliche Forschung. Hohengehren, S.124–133.
- Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S.319–338.
- Schmidt-Lauff, S./Hösel, F. (2015). Kulturelle Erwachsenenbildung. Ästhetisches, zeitsensibles und partizipatives Lernen. In: erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 25/2015. [URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf>].
- Schmidt-Lauff, S./Schwarz, J./Hassinger, H. (i.E.). Zeitlichkeit und Zeitmodalitäten – Ein multiperspektivischer empirischer Zugang zu Zeit im Bildungsurlaub. In: Zeuner, Ch./Pabst, A. (Hrsg.). Bildungszeit und Bildungsfreistellung in der Diskussion. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Schwarz, J./Hassinger, H./Schmidt-Lauff, S. (2020). Subjektives Lernzeiterleben und kollektive Zeitpraktiken in der Erwachsenenbildung: Zur empirischen Rekonstruktion von Zeitmodalitäten in Lern- und Bildungsprozessen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 26, H 2, Art. 3. [URL: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.2.3489>].
- Zech, R. (1997). Gesellschaftliche Modernisierung als Bedingung und Aufgabe für die Erwachsenenbildung. In: Ders. (Hrsg.). Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn, S.12–21.
- Ziehe, T. (1991). Zeitvergleiche. Jugend in der kulturellen Modernisierung. Weinheim/München.

SABINE SCHMIDT-LAUFF ist Professorin für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Ein besonderer Fokus ihrer Forschungen und Publikationen beschäftigt sich mit Fragen temporaler und zeitbezogener Herausforderungen für ein Lernen im Erwachsenenalter und über die Lebensspanne in der Moderne.



KONSEQUENZEN

Unternehmen schicken ihre Mitarbeitenden gerne in Weiterbildungen, rechnen aber nicht unbedingt damit, dass diese verändert zurückkehren und im Grunde sich auch das Unternehmen verändern müsste.

CONSÉQUENCES

Les entreprises sont motivées d'envoyer leurs employés à des cours de formation continue, mais ne s'attendent pas nécessairement à ce qu'ils reviennent changés et que l'entreprise elle-même doive changer.

CONSEGUENZE

Le aziende sono felici di inviare i propri dipendenti a corsi di formazione continua, ma non necessariamente si aspettano che tornino cambiati e che anche l'azienda debba cambiare.

Wohin mit dem neuen Potenzial?

PETRA SCHADE UND VERONICA INEICHEN

Unternehmen beteiligen sich in der Schweiz in hohem Mass an der Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden. Den eigentlichen Return on Investment zu messen, ist allerdings schwieriger. Damit Organisationen von der Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden tatsächlich profitieren können, müssen sie selbst den Fokus neu ausrichten.

Jährlich investieren Arbeitgeber in der Schweiz rund 1,5 Mia. Franken in berufliche Weiterbildung (Messer, Wolter 2009). Im Branchendurchschnitt unterstützen dabei 89% der Arbeitgeber ihre Mitarbeitenden finanziell und für 77% der Organisationen hat die Aus- und Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden eine wichtige bis sehr wichtige Bedeutung mit Blick auf die Umsetzung ihrer Unternehmensstrategie (Bundesamt für Statistik 2018).

Mit steigendem Kostendruck auf Unternehmen in der globalisierten Arbeitswelt 4.0 werden im Sinne eines Return on Investment (ROI) vermehrt auch Investitionen in die Weiterbildung, bezüglich des Mehrwertes und der Nachhaltigkeit kritisch hinterfragt. Zudem wird der Fokus mehr denn je auf den direkten Nutzen

und die Wirkung von Weiterbildung auf Geschäftsergebnisse gelegt. Zentrale Aspekte dieser Nutzen-Wirkung-Betrachtung sind zum einen der Erwerb eines anerkannten Zertifikates, welches im Sinne der Messbarkeit von Qualität im Rahmen eines institutionellen QM-Systems geltend gemacht werden kann. Zum anderen der direkte Transfer von erweiterten Kompetenzen in den betrieblichen Kontext, also die Fähigkeit der Mitarbeitenden, neu erlerntes Wissen und neu erworbene Verhaltensweisen auf den eigenen Arbeitskontext zu übertragen. Das Ziel von Weiterbildung ist aus Sicht der Unternehmen, eventuelle Defizite in Bezug auf die Stellen-, Funktions- oder Tätigkeitsbeschreibung zu schliessen. Unternehmen setzen Weiterbildungen aber auch heute vielfach lediglich als effek-

Relevante Aspekte für einen wirkungsvollen Kompetenztransfer aus Weiterbildungen sind mit einfachen Messinstrumenten für einzelne Organisationen nur schwierig ganzheitlich zu erfassen.

tive Massnahme zur Motivation von Mitarbeitenden und somit als «fringe benefit» ein, ohne einen spezifischen Kompetenzerwerb zu planen oder gar einen Transfer zu erwarten.

Kann Lerntransfer gemessen oder gezielt geplant werden?

Vor allem grössere Organisationen geben an, die Wirkung der von ihnen finanzierten betrieblichen Weiterbildungen im Rahmen eines strukturierten Bildungscontrollings zu messen, beispielsweise durch den Nachweis von anerkannten Zertifikaten oder über einfache Zufriedenheitsumfragen. Rund ein Drittel der Organisationen gibt an, sie würden allfällige Leistungssteigerungen der Teilnehmenden im Alltag ermitteln oder gar deren Wirkung auf die Organisation erfassen (Gubler, Eggmann, Dätwyler 2018). Die Resultate dieser Erhebungen sind jedoch mit grosser Vorsicht zu geniessen, da es häufig an praxistauglichen und validen Instrumenten mangelt, um den Kompetenztransfer oder gar den ROI beruflicher Weiterbildung aussagekräftig zu messen. Es ist davon auszugehen, dass momentan kaum ein Unternehmen verlässliche Angaben dazu machen kann, ob und in welchem Umfang Weiterbildungsinvestitionen dazu führen, dass die neu erworbenen Kompetenzen von Mitarbeitenden auch in den Berufsalltag übertragen werden und welchen Nutzen sie dort für die Organisation insgesamt bringen.

Neue Ressourcen für die Organisation

Relevante Aspekte für einen wirkungsvollen Kompetenztransfer aus Weiterbildungen sind mit einfachen Messinstrumenten für einzelne Organisationen nur schwierig ganzheitlich zu erfassen. Massgeblich für den Transfer ist die praxisorientierte Gestaltung von Weiterbildungen und die Intensität der Motivation, mit welcher die Teilnehmenden in der Weiterbildung agieren und diese mitgestalten. Dabei steht die

Passung der Inhalte mit der beruflichen Praxis genauso im Vordergrund, wie auch die Unterstützung des beruflichen Umfeldes, um die neu erworbenen Kompetenzen tatsächlich in den beruflichen Alltag transferieren und integrieren zu können. Neben dem individuellen Nutzen einer Weiterbildung für Mitarbeitende ist der durch die erweiterten Kompetenzen entstehende Mehrwert für die Organisation zentral. Hier gilt es Handlungsfelder zu eröffnen, in welchen diese Kompetenzen zur Wirkung gebracht werden können.

Noch im Jahr 2015 unterstützten 71,7% betrieblicher Weiterbildungsangebote die Weiterentwicklung der technischen, praktischen oder arbeitsplatzspezifischen Kompetenzen von Mitarbeitenden hinsichtlich ihres formalen Stellen- oder Tätigkeitsprofils (Bundesamt für Statistik 2018).

Dabei sind verschiedene Motive zur Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungen zu beobachten. Die einen kommen mit dem Ziel, die mit dem Unternehmen gemeinsam definierten tätigkeitsprofilbezogenen Kompetenzen oder das Zertifikat zu erwerben. Andere hingegen kommen klar mit dem Blick auf ihre persönliche Entwicklung. So zeigt eine aussagekräftige Masterthesis im Bereich Marketing & Verkauf in einer repräsentativen Umfrage die Priorisierung der Weiterbildungsmotive von Mitarbeitenden wie folgt auf: 1. Steigerung der Fachkompetenz, 2. Sicherung des beruflichen Weiterkommens und Karriereplanung, 3. die eigene Horizonterweiterung, 4. höheres Einkommen und 5. die persönliche Entwicklung (Schweizer 2011).

So ist denn auch in thematischen Einstiegsrunden zu Beginn einer Weiterbildung vornehmlich zu hören: «Ich bin da, weil ich eine neue Funktion übernehme(n muss), weil ich von der Chefin geschickt wurde, weil das Zertifikat/der Abschluss in meiner Funktion gefordert wird, weil ich diese Tätigkeit zwar schon lange ausübe, aber nun endlich mal fachlich genauer dahinter sehen möchte.» Und die persönlichen Lernziele beziehen sich dabei überwiegend auf den Erwerb fachlicher Kompetenzen.

Über den Tellerrand schauen ist nicht nur erlaubt, sondern ausdrücklich erwünscht und wird von Anbietern beruflicher Weiterbildung in der Regel gefördert.

Die tatsächliche Erweiterung der Kompetenzen von Teilnehmenden in Weiterbildungsangeboten, das können wir guten Gewissens schreiben und mit unserer langjährigen Praxiserfahrungen hinterlegen, ist massgeblich abhängig von ihren Motiven und damit ihrer Motivation. Wer wegen des Zertifikats kommt, tendiert anfangs dazu, rein für die Abschlussprüfung, den Kompetenznachweis oder für das Zertifikat zu lernen. Es braucht sinnvolle, stark praxisbezogene Aufträge und anspruchsvolle Herausforderungen, um die Teilnehmenden für weiterführende und persönlichkeitsentwickelnde Themen zu aktivieren und zu begeistern.

Professionelle berufliche Weiterbildungsangebote in der Schweiz orientieren sich heute an einem kognitivistisch-konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis und am Kompetenzparadigma und sind damit nicht nur auf reine Wissensvermittlung der technischen, praktischen und arbeitsplatzbezogenen Kenntnisse ausgelegt, sondern auf eine ganzheitliche Entwicklung in der eigenen beruflichen Rolle. Sie berücksichtigen die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen bzw. immer mehr auch die Entwicklung der sogenannten 4K (Kritisches Denken und Problemlösen, Kommunikation,

Mitarbeitende initiieren mit ihren neuen Kompetenzen oft auch Veränderungsimpulse im beruflichen Kontext und sind über ihre formale Funktion hinaus bereit und motiviert, mit ihren neu erworbenen Kompetenzen die Zukunft der Organisation mitzugestalten.

Kooperation, Kreativität und Innovation), ein Konzept, welches die aktuellen Megatrends und Kompetenzen für das 21. Jahrhundert gezielt mit einbezieht (Sterel, Pfiffner, Caduff 2018).

Im Rahmen der Weiterbildung treten Teilnehmende befristet aus ihrem gewohnten hierarchischen Rollenverständnis von Vorgesetzten und Mitarbeitenden im Praxis- und Funktionsfeld heraus in die Rolle als Lernende und damit in ein weitläufiges und mitzugestaltendes Lernfeld. Über den Tellerrand schauen ist nicht nur erlaubt, sondern ausdrücklich erwünscht und wird von Anbietern beruflicher Weiterbildung in der Regel gefördert. In kooperativen Lernformen führt ein gezielter, kritischer und kreativer Austausch mit anderen Teilnehmenden zu einem Perspektivenwechsel und zur Erweiterung von Handlungsoptionen, meist über das vom Unternehmen intendierte Mass hinaus. Der Aufbau von zeitlich überdauernden Netzwerken wird gefördert und der stete Austausch, die gezielte Reflexion und individuelle Zielsetzungen führen oft zu anderen und neuen Erwartungen an die Gestaltung der eigenen beruflichen Rolle. Das Zertifikat und das Erreichen fachlicher- und funktionsspezifischer Kompetenzen treten in den Hintergrund und werden ergänzt durch persönlichkeitsentwickelnde As-

pekte, durch Erweiterung von Handlungsoptionen im eigenen beruflichen Kontext und die selbstbewusste Rollengestaltung in der eigenen beruflichen Funktion.

Das «Mehr» an Kompetenzerwerb

Die in Weiterbildungen erworbenen Schlüsselqualifikationen sind berufliche Qualifikationen, welche lange einsetzbar und im beruflichen Kontext verwertbar sind. «Es sind funktions- und berufsübergreifende Qualifikationen, welche den arbeitenden Menschen flexibler und mobiler machen (Goetze 1992).» und sie können wie folgt zusammengefasst werden:

- interdisziplinäres Wissen
- methodisches, verfahrens- und verhaltens-technisches Können
- persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten und Bereitschaften

Das aktuelle Konzept der 4K geht weiter und umfasst die sogenannten und bereits oben erwähnten «4 Kompetenzen für das 21. Jahrhundert». Diese bereiten Weiterbildungsteilnehmende auf ein selbstgesteuertes, lebenslanges Lernen vor und ermöglichen ihnen, in einer sich derzeit rapide verändernden Arbeitswelt und in

agilen Organisationsstrukturen zu wirken. Diese angestrebte Kompetenzentwicklung ist nicht nur eine individuelle, sondern auch eine organisationale Herausforderung. Denn eine Weiterbildung nach dem Konzept der 4K fordert und fördert die Persönlichkeitsentwicklung, bedeutet nicht mehr nur den Erwerb von Soft Skills, sondern die Ausprägung einer Werthaltung, die ein Schwarz-Weiss-Denken hinter sich lässt, Gemeinschaftsinteressen in den Fokus stellt, Widersprüche integriert und ein hohes Mass an Ambiguitätstoleranz entwickelt (Hofert 2016).

So befindet ein Teilnehmer am Schluss der Weiterbildung zur Begleitung von Lernprozessen, dass er zwar seine fachlichen Ziele bezüglich Gesprächsstrukturierung erreicht habe, diese aber irgendwie unwichtig geworden seien. Viel wichtiger sei ihm geworden, sich seiner Haltung gegenüber seinen Gesprächspartnern bewusst geworden zu sein und diese nun in kommenden Gesprächen sorgfältig zu überprüfen.

Zurück im Arbeitsumfeld

Im Verlauf beruflicher Weiterbildungen ist der Einsatz von erworbenen Kompetenzen in jeder Form erwünscht und wird von den Teilnehmenden im Rahmen der Arbeitsaufträge oft als Er-

folg und als Kompetenzerleben wahrgenommen. Zurück in der beruflichen Praxis jedoch führt der Einsatz neuer Handlungskompetenzen über die erwarteten technischen, praktischen oder arbeitsplatzspezifischen Kompetenzen hinaus nicht immer zu einer positiven Zustimmung. Mitarbeitende initiieren mit ihren neuen Kompetenzen oft auch Veränderungsimpulse im beruflichen Kontext und sind über ihre formale Funktion hinaus bereit und motiviert, mit ihren neu erworbenen Kompetenzen die Zukunft der Organisation mitzugestalten.

So beschreibt es eine Teilnehmerin in einem Modul zur Teamdynamik wie folgt: «Nach Besuch des Moduls habe ich mein Team mit anderen Augen betrachtet und habe festgestellt, dass wir gar nicht so ein funktionierendes Team sind, sondern kontroverse Diskussionen eher meiden, um harmonisch und konfliktfrei zu bleiben. Ich habe nun erkannt, dass dies der Entwicklung des Teams, aber auch der thematischen Weiterentwicklung im Weg steht. Ich bin nicht die Teamleiterin und fühle mich daher nicht berechtigt, diese Themen anzusprechen. So muss ich in Teamsitzungen immer wieder mit mir selbst hadern, ob ich nun etwas einbringen soll oder aufgrund meiner Funktion nur stillschweigend zusehe. Das erzeugt einen

grundlegenden Frust bei mir, wo ich doch nun erfahren habe, dass wir als Team anders, konstruktiver zusammenarbeiten könnten und unsere Kompetenzen zu einem Weiterkommen komplementieren sollten.»

Personalentwicklung – mehr als berufliche Weiterbildung!

In zahlreichen Unternehmen ist Personalentwicklung auf das Schliessen von Lücken im derzeitigen oder zukünftigen Stellen- oder Tätigkeitsprofil der Mitarbeitenden angelegt. Um die Motivation der Mitarbeitenden für eine solche Weiterbildung zu gewährleisten, werden Erhebungen zum Weiterbildungsbedarf weitgehend interessensbasiert vorgenommen. So wird in Schweizer Unternehmen der Weiterbildungsbedarf lediglich zu 62 % auf Unternehmensebene ermittelt und zu 80 % auf der Ebene der individuellen Interessen Beschäftigter (Bundesamt für Statistik 2018). Vom Unternehmen werden dann jene Angebote ausgewählt, die einerseits ökonomisch einen hohen Nutzen zur Ausübung der Funktion und im Sinne der Kultur des Unternehmens versprechen, andererseits aber auch didaktisch-methodisch als geeignet erscheinen. Auf diese Weise wird aus Sicht der Unternehmen gewährleistet, dass die Weiterbildung nutzbringend ist und Mitarbeitende genü-

gend Motivation zur individuellen Weiterentwicklung aufbringen (Becker 1999).

Dieses Vorgehen greift unserer Meinung nach zu kurz! Denn um die Ausübung der in der Weiterbildung erworbenen Kompetenzen im Anschluss auch nutzbringend für die Organisation zu ermöglichen, sind Überlegungen zu Veränderungen in der Organisationsgestaltung erforderlich. Hier kommt zusätzlich zu den personalentwickelnden Aspekten des «Könnens» und «Wollens» derjenige des «Dürfens» hinzu. Unternehmen sollten sich daher vor der Bewilligung von Weiterbildung fragen: Ist das Unternehmen für Veränderungsimpulse bereit? Weiterbildung führt zu Kompetenzerwerb und zur Motivation, die neu erworbenen Kompetenzen auch einzubringen (Können und Wollen). Nur mit entsprechenden Massnahmen der Organisationsgestaltung (Dürfen) können diese individuellen Kompetenzen auch zu Ressourcen werden und eine Organisationsentwicklung im Kleinen und auch im Grossen voranbringen.

Raum für Veränderungen

Der oben beschriebene Lerntransfer ist aus individueller Sicht nach Absolvieren der Weiterbildung nur zu leisten mit Hilfe von entsprechenden institutionellen Instrumenten. Schnell sind Mitarbeitende nach Besuch ihrer Weiterbil-

- Eine Weiterbildung zum Coaching mentaler Repräsentationen sozialer Beziehungen (Partnerschaft, Familien, Team, Gemeinschaft).
- Elegante und effektive Methoden zur persönlichen Optimierung.



Soziales Panorama mit Dr. Lucas A.C. Derks (NL)

Für Berater*innen, Coaches, Supervisor*innen, Lehrbeauftragte, Therapeut*innen und Menschen in Führungspositionen.

13.–15. November 2020 in Zürich, CHF 910.–

www.nlp.ch/weiterbildungen/details/soziales-panorama



derung wieder im Hamsterrad des Alltags und verfallen in althergebrachte Handlungsmuster. Der ROI wäre in diesem Fall gleich null. Mitarbeitende müssen durch entsprechende Gefässe – wie Mentorat, Patensystem, Unterstützung durch Vorgesetzte, Arbeitsgruppen, Zielvereinbarungen – unterstützt werden, um ihre neu erworbenen Kompetenzen auch in den Arbeitsalltag transferieren zu können.

Werden sich Mitarbeitende bewusst, dass sie mit ihrem erweiterten Horizont und ihren neu erworbenen Kompetenzen in der Organisation nicht gezielt mitgestalten können, wird sich hieraus zwangsläufig ein Wertekonflikt ergeben. Dies bedeutet Frustration, im schlimmsten Fall die «innere» oder auch die formale Kündigung. Individuelle Kompetenzen werden im Rahmen der Weiterbildung ressourcenintensiv aufgebaut. Können sie nun in der Organisation nicht gewinnbringend eingesetzt werden, führt dies zu gezielter Demotivation von Mitarbeitenden, zu verlorenen Ressourcen und letztendlich sogar zu einem monetär negativen ROI.

Aus welchen Motiven auch immer sich Mitarbeitende auf eine betriebliche Weiterbildung einlassen, bringen sie in der Regel viel Zeit, Energie und persönliche Veränderungsbereitschaft in diese ein. Die Kompetenzentwicklung von einzelnen Mitarbeitenden im Rahmen einer solchen Weiterbildung führt – mit Blick auf die erwachsenenbildnerische Professionalität von Schweizer Bildungsinstitutionen – immer auch zu neuen Ressourcen und Potenzial für die entsendende Organisation und ihre Entwicklung. Hierüber sollten sich Unternehmen im Vorfeld jeder unterstützten individuellen Förderung von Mitarbeitenden im Rahmen betrieblicher Weiterbildung bewusst sein. Eine sorgfältige Planung des Lerntransfers und Offenheit für das, was ihre Mitarbeitenden an neuen Kompetenzen und Ressourcen in die Unternehmung mitbringen, müssen im Fokus stehen. Hierzu gehören auch die Bereitschaft, für die individuelle Transferförderung und eine eventuell damit einhergehende veränderte Organisationsgestaltung.

In zahlreichen Unternehmen ist Personalentwicklung auf das Schliessen von Lücken im derzeitigen oder zukünftigen Stellen- oder Tätigkeitsprofil der Mitarbeitenden angelegt.

LITERATUR

- Messer D., Wolter S.C. (2009). Weiterbildungsausgaben in der Schweiz – eine Hochrechnung. Die Volkswirtschaft – Das Magazin für Wirtschaftspolitik 6-2009, 41–44. Elektronische Version abgerufen am 22.07.2020 auf https://dievolkswirtschaft.ch/content/uploads/2009/06/19D_Messer.pdf
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2018). Berufliche Weiterbildung in Unternehmen im Jahr 2015 – Hauptbericht. Neuchâtel. / Office fédéral de la statistique (OFS) (2018). La formation professionnelle continue dans les entreprises en 2015. Rapport principal. Neuchâtel.
- Gubler M., Eggmann N., Dätwyler A. (2018). Wie Weiterbildung messbar wird. Newsletter 1-2018 der Schweizerischen Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung. Elektronische Version abgerufen am 22.07.2020 auf <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/wie-weiterbildung-messbar-wird>
- Schweizer, R. (2011). Mehr als Cash & Karriere. Werbewoche 11-2011, 20–21. Swiss Marketing (SMC). Elektronische Version abgerufen am 22.07.2020 auf <http://www.marketingcoaching.ch/files/pdf-files/Ruedi%20Schweizer%20Marketing%20Weiterbildung%20-%20Marketingexperte.pdf>
- Sterel S., Pfiffner M., Caduff C. (2018): Ausbilden nach 4K – ein Bildungsschritt in die Zukunft. Bern: hep-Verlag
- Goetze W. (1992): Auf der Suche nach Schlüsselqualifikationen. Modell 95 – Zwischenbericht. Berichte aus dem Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik im Amt für Berufsbildung des Kanton Zürichs, Band 26, S. 10.
- Hofert S. (2016): Agiler führen. Einfache Massnahmen für bessere Teamarbeit, mehr Leistung und höhere Kreativität. Wiesbaden: Springer Gabler
- Becker M. (1999): Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Schäffer-Pöschel Verlag, 2. Auflage

VERONICA INEICHEN ist seit langen Jahren in der Ausbildung von Auszubildenden tätig; sie ist Supervisorin, Coach und Teamentwicklerin.

PETRA SCHADE ist Studienleiterin in der Ausbildung von Auszubildenden und Lehrpersonen der beruflichen Bildung an der aeB Schweiz sowie in Projekten der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit.

Comment exploiter le nouveau potentiel?

PETRA SCHADE ET VERONICA INEICHEN

En Suisse, les entreprises apportent une contribution élevée à la formation continue de leur personnel. Il est toutefois difficile de mesurer le retour effectif sur investissement. Pour que les organisations puissent réellement tirer profit de la formation continue de leurs employés, elles doivent elles-mêmes recibler leur approche.

Tous les ans, les employeurs investissent en Suisse environ 1,5 milliard de francs dans la formation professionnelle continue (Messer, Wolter 2009). En moyenne générale, 89% des employeurs apportent un soutien financier à leurs employés dans ce domaine, et pour 77% des organisations, la formation initiale et continue du personnel revêt un rôle important, voire très important, par rapport à la réalisation de leur stratégie d'entreprise (Office fédéral de la statistique 2018).

La pression des coûts se faisant toujours plus lourde sur les entreprises dans le monde du travail mondialisé 4.0, on s'interroge davantage de façon critique, dans le sens d'un «retour sur investissement» (ROI), sur la plus-value et la durabilité des investissements en faveur de la formation continue. En outre, on met plus que jamais l'accent sur l'utilité directe de la formation continue et de son impact sur les résultats de l'entreprise. Parmi les aspects essentiels de ce souci d'utilité/impact comptent, d'une part, l'acquisition d'un certificat reconnu que l'on peut faire valoir dans le sens de la mesurabilité de la qualité dans le cadre d'un système institution-

nel de gestion de la qualité et, d'autre part, le transfert direct des compétences élargies au contexte de l'entreprise, c'est-à-dire la capacité de l'employé à transposer les nouvelles connaissances et les nouveaux comportements à son propre contexte de travail. Du point de vue des entreprises, l'objectif de la formation continue consiste à combler d'éventuels déficits par rapport à la description du poste, de la fonction ou de l'activité. Mais aujourd'hui, beaucoup d'entreprises emploient tout simplement aussi les formations continues comme mesure efficace pour motiver leur personnel, donc comme «avantage annexe», sans viser l'acquisition de compétences spécifiques ou même escompter un transfert.

Peut-on mesurer ou planifier de façon ciblée le transfert des connaissances acquises?

Les grandes organisations notamment indiquent qu'elles mesurent l'impact des formations continues d'entreprise financées par elles dans le cadre d'un contrôle structuré de la for-

mation, par exemple au moyen de la soumission de certificats reconnus ou par le biais de simples sondages sur la satisfaction. Environ un tiers des organisations déclarent qu'elles examinent d'éventuelles augmentations de la performance des participants dans le travail quotidien, voire même qu'elles en saisissent l'impact sur l'organisation (Gubler, Eggmann, Dätwyler 2018). Les résultats de ces enquêtes doivent toutefois être considérés avec beaucoup de prudence, puisque l'on manque souvent d'instruments praticables et valides pour mesurer de façon concluante le transfert des compétences ou même le ROI de la formation professionnelle continue. Il faut supposer qu'à l'heure actuelle, presque aucune entreprise ne peut indiquer de façon fiable si et dans quelle mesure les investissements en faveur de la formation continue débouchent effectivement sur un transfert des nouvelles compétences acquises par les employés au quotidien professionnel, et quels avantages elles apportent ainsi à l'organisation dans son ensemble.

Les nouvelles compétences des employés sont également de nouvelles ressources pour l'organisation

Des aspects importants pour un transfert efficace des compétences acquises dans les formations continues ne sont que difficilement saisissables de façon globale au moyen d'instruments de mesure simples pour les organisations individuelles. Des éléments essentiels pour le transfert sont la conception d'orientation pratique des formations ainsi que l'intensité de la motivation avec laquelle les participants à la formation agissent et contribuent à lui donner corps. L'adaptation des contenus à la pratique professionnelle joue ici un rôle de premier plan, de même que le soutien de l'environnement professionnel afin que l'on puisse effectivement transférer et intégrer au quotidien professionnel les compétences nouvellement acquises. À côté de l'utilité individuelle d'une formation continue pour l'employé, la plus-value découlant des compétences élargies pour l'organisation est essen-

À l'issue de leur formation continue, les employés sont vite repris par le train-train quotidien et retombent dans d'anciens schémas d'action.

tielle. Il s'agit ici d'ouvrir des champs d'action dans lesquels ces compétences peuvent prendre effet.

Qu'est-ce qui se passe effectivement dans une formation continue professionnelle?

En 2015 encore, 71 % des offres de formation continue des entreprises soutenaient le développement des compétences techniques, pratiques ou spécifiques au poste de travail des employés par rapport à leur profil formel de poste ou d'activité (Office fédérale de la statistique 2018).

On peut donc observer différents motifs incitant à la participation aux formations continues d'entreprise. Les uns viennent dans l'objectif d'acquérir les compétences relatives à leur activité ou le certificat défini conjointement avec l'entreprise. D'autres, en revanche, viennent clairement dans un but de développement personnel. Ainsi, une thèse de master dans le domaine marketing et ventes met en évidence comme suit, dans un sondage représentatif, l'ordre de priorité des motifs de formation continue des employés: 1. augmentation de la compé-

tence technique, 2. assurance de l'avancement professionnel et planification de carrière, 3. élargissement de l'horizon personnel, 4. revenu plus élevé et 5. développement personnel (Schweizer 2011).

On entend donc essentiellement, lors du tour de table initial d'une formation continue, des propos tels que: «Je suis là parce que je vais (dois) assumer une nouvelle fonction; parce que ma cheffe le souhaite; parce que le certificat est exigé dans ma fonction; parce que j'exerce déjà cette activité depuis longtemps mais désire enfin en cerner plus précisément les fondements techniques. Et les objectifs personnels d'apprentissage se rapportent en majorité à l'acquisition de compétences professionnelles.»

Avec nos longues années d'expérience pratique, nous pouvons affirmer en toute conscience que l'élargissement effectif des compétences des participants dans les offres de formation continue dépend de façon déterminante de leurs motifs et donc de leur motivation. Qui vient pour le certificat a, au début, tendance à ap-

prendre uniquement pour l'examen final, le justificatif des compétences ou le certificat. Il faut des tâches utiles et fortement axées sur la pratique ainsi que des défis exigeants pour mobiliser et passionner les participants pour des thèmes d'approfondissement et de développement de la personnalité.

Aujourd'hui, les offres professionnelles de formation continue en Suisse s'alignent sur une conception cognitiviste-constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que sur le paradigme des compétences; elles ne visent donc pas une pure transmission de savoir technique, pratique et relatif au poste de travail, mais un développement d'ensemble dans le rôle professionnel personnel. Elles tiennent compte du développement des compétences clés, et de plus en plus aussi du développement des «4 C» (critique et résolution de problèmes, communication, coopération, créativité et innovation), une conception qui intègre de façon ciblée les mégatendances et compétences actuelles pour le XXI^e siècle (Sterel, Pfiffner, Caduff 2018).

Dans le cadre de la formation continue, les participants sortent temporairement de leur habituelle perception de rôle en tant que supérieur ou employé dans le champ de la pratique et de la fonction, pour assumer le rôle d'apprenant et entrer ainsi dans un vaste champ d'apprentissage qu'ils doivent contribuer à façonner. Un regard au-delà du cadre n'est pas seulement permis, il est expressément souhaité et généralement encouragé par les prestataires de formation professionnelle continue. Dans des formats d'apprentissage coopératifs, un échange ciblé, critique et créatif avec les autres participants débouche sur un changement de perspective et un élargissement des options d'action, la plupart du temps au-delà de ce que visait l'entreprise. La construction de réseaux durables est encouragée, de même que l'échange permanent, la réflexion ciblée et la définition d'objectifs individuels entraînent souvent des attentes nouvelles et différentes par rapport à l'agencement du rôle professionnel personnel. Le certificat et l'acquisition de

compétences techniques et spécifiques à la fonction passent à l'arrière-plan et sont complétés par des aspects de développement de la personnalité, un élargissement des options d'action dans le contexte professionnel personnel et la capacité de définir avec assurance le rôle que l'on assume dans sa propre fonction professionnelle.

Les compétences acquises «en plus»

Les compétences clés acquises dans les formations continues sont des qualifications professionnelles que l'on peut faire fructifier longtemps dans le contexte professionnel. «Ce sont des qualifications transversales non limitées à une fonction ou à un métier qui rendent l'individu qui travaille plus flexible et mobile Goetze 1992).» On peut les résumer comme suit:

- savoir interdisciplinaire;
- aptitude méthodologique, techniques des processus et du comportement;
- aptitudes et dispositions liées à la personnalité.

La conception actuelle des «4 C» va plus loin et englobe les «4 compétences pour le XXI^e siècle» déjà évoquées plus haut. Elles préparent les participants à la formation à un apprentissage autopiloté tout au long de la vie et leur permettent d'œuvrer dans un monde du travail actuellement en changement rapide et dans des structures d'organisation agiles. Ce développement visé des compétences représente un défi individuel mais également organisationnel. Car une formation continue selon le modèle des 4 C exige et favorise le développement de la personnalité, ne signifie plus seulement acquérir des «soft skills» mais aussi déployer une attitude de valeurs qui transcende la pensée en noir et blanc, met l'accent sur les intérêts de la collectivité, intègre les contradictions et développe un niveau élevé de tolérance de l'ambiguïté (Hofert 2016).

Ainsi, à l'issue d'une formation à l'accompagnement des processus d'apprentissage, un participant constate qu'il a certes atteint ses objectifs en matière de structuration des entretiens,

Si les employés réalisent qu'ils ne peuvent pas participer de façon ciblée à façonner l'organisation avec leur horizon élargi et leurs compétences nouvellement acquises, cela donnera forcément lieu à un conflit de valeurs.

mais que ceux-ci ont en quelque sorte perdu leur importance. Il trouve bien plus important d'avoir pris conscience de son attitude envers ses interlocuteurs et de l'examiner désormais avec soin dans de futurs entretiens.

De retour dans l'environnement de travail: comment la formation continue accomplie influence-t-elle le comportement des employés dans le contexte du travail?

Au cours des formations professionnelles continues, l'emploi des compétences acquises sous quelque forme que ce soit est souhaitable, et il est souvent perçu — par les participants dans le cadre des tâches de travail — comme un succès et une expérience de compétences. Toutefois, lors du retour dans la pratique professionnelle, l'emploi de ces nouvelles compétences opérationnelles au-delà des compétences techniques, pratiques ou spécifiques au poste n'est pas toujours accueilli favorablement. Avec leurs nouvelles compétences, les employés émettent sou-

vent aussi des impulsions de changement dans le contexte professionnel et sont disposés et motivés au-delà de leur fonction formelle à contribuer à façonner l'avenir de l'organisation. Une participante à un module consacré à la dynamique d'équipe décrit les choses ainsi: «Après avoir accompli le module, j'ai vu mon équipe d'un œil différent et constaté que nous n'étions pas vraiment une équipe qui fonctionne, mais que nous évitions plutôt les discussions controversées afin de maintenir l'harmonie et l'absence de conflits. À présent, je sais que ce fonctionnement entrave le développement de l'équipe, mais également le développement thé-

matique. Je ne suis pas la cheffe d'équipe et ne me sens donc pas le droit d'évoquer ces sujets. Dans les réunions d'équipe, je dois donc régulièrement débattre et analyser si je dois exprimer quelque chose ou me contenter d'observer en silence en raison de ma fonction. Cela suscite en moi un sentiment fondamental de frustration, puisque j'ai enfin appris que nous pourrions, en tant qu'équipe, collaborer différemment, de façon plus constructive, et que nous devrions mettre nos compétences en commun de manière complémentaire pour progresser.»

Le développement du personnel – davantage qu'une formation continue professionnelle!

Dans de nombreuses entreprises, le développement du personnel vise à combler des lacunes dans le profil actuel ou futur de poste ou d'activité des employés. Afin d'assurer la motivation des employés pour une telle formation, les relevés des besoins de formation continue sont essentiellement effectués sur la base des intérêts. Ainsi, dans les entreprises suisses, le besoin de formation continue n'est relevé qu'à 62 % au niveau de l'entreprise, et à 80 % au niveau des intérêts individuels des employés.² L'entreprise sélectionne ensuite les offres qui, sur le plan économique, promettent d'une part une grande utilité pour l'exercice de la fonction et qui, dans le sens de la culture d'entreprise, paraissent d'autre part appropriées sur le plan didactique et méthodologique. De cette manière et du point de vue des entreprises, on assure que la formation continue sera utile et que les employés feront preuve d'une motivation suffisante pour leur développement individuel (Becker 1999).

À notre avis, cette démarche ne va pas assez loin! Car, pour permettre une application des compétences acquises utile pour l'entreprise à l'issue de la formation, il faut réfléchir à des changements de l'agencement de l'organisation. Aux aspects de développement du personnel du «pouvoir» et du «vouloir» vient s'ajouter celui de «l'avoir droit». Les entreprises devraient donc se



LÄNDLI
Hotel und Seminarhaus Oberägeri

Hier kommen Sie weiter,
hier trägt Ihre Denk- und Lernzeit Früchte.

<p>Ran an die Arbeit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acht Seminar-/Konferenzräume für bis zu 120 Personen • Attraktive Tagungspauschalen, WLAN, Parkplatz • 140 Zimmer der unterschiedlichsten Kategorien • Attraktive Gruppentarife für Übernachtungen 	<p>Hinein ins Vergnügen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wellnessanlage mit Hallenbad, Sauna, Dampfbad, Whirlpool und Fitnessraum • Hotelpark, eigenes Seebad und Ruderboote • Regionale, saisonale Köstlichkeiten • Rahmenprogramme für Gruppen-events und Teambuilding
--	--

Hotel und Seminarhaus Ländli, Im Ländli 16, 6315 Oberägeri
041 754 91 11, info@hotel-haendli.ch, www.hotel-haendli.ch

Die unvergleichliche Lage am Ägerisee, der Blick in die Zentralschweizer Berge und die modernen und hellen Tagungsräume bieten die idealen Voraussetzungen für das Gelingen Ihres Seminars.

 **QUALITY**
Our Passion

poser les questions suivantes avant d'accorder une formation continue:

L'entreprise est-elle prête pour des impulsions de changement?

La formation continue débouche sur l'acquisition de compétences et sur la motivation à appliquer effectivement ces compétences (pouvoir et vouloir). Mais c'est uniquement avec des mesures appropriées d'agencement de l'organisation (avoir droit) que ces compétences individuelles peuvent également devenir des ressources et faire progresser un développement organisationnel, tant à petite qu'à grande échelle.

L'entreprise laisse-t-elle de la place aux changements?

Du point de vue individuel, le transfert du savoir acquis (décrit ci-dessus) après l'accomplissement de la formation ne peut avoir lieu qu'avec l'aide d'instruments institutionnels correspondants. À l'issue de leur formation continue, les employés sont vite repris par le train-train quotidien et retombent dans d'anciens schémas d'action. Dans un tel cas, le retour sur investissement serait égal à zéro. Les employés doivent être soutenus par des structures adéquates — telles qu'un mentorat, un système de parrainage, le soutien des supérieurs, des groupes de travail, des conventions d'objectifs — afin de pouvoir transposer leurs nouvelles compétences dans le quotidien professionnel.

Que signifient les impulsions de changement issues des formations professionnelles continues pour l'organisation?

Si les employés réalisent qu'ils ne peuvent pas participer de façon ciblée à façonner l'organisation avec leur horizon élargi et leurs compétences nouvellement acquises, cela donnera forcément lieu à un conflit de valeurs. Ce qui se traduit par un sentiment de frustration et, dans

le pire des cas, par une démission «intérieure», voire formelle. Dans le cadre de la formation continue, les compétences individuelles sont développées à grand renfort de ressources. Si elles ne peuvent pas être utilisées de manière fructueuse dans l'organisation, il en découlera une démotivation ciblée des employés, une perte de ressources et finalement même un ROI négatif sur le plan monétaire.

Quels que soient les motifs qui amènent les employés à entreprendre une formation continue d'entreprise, ils engagent généralement beaucoup de temps, d'énergie et de disposition personnelle au changement. Le développement des compétences d'employés individuels dans le cadre d'une telle formation continue débouche aussi toujours — eu égard au professionnalisme des institutions de formation suisses en matière de formation des adultes — sur de nouvelles ressources et de nouveaux potentiels pour l'organisation qui les y envoie et son développement. Les entreprises devraient en être conscientes, en amont de tout soutien individuel d'employés dans le cadre de la formation continue d'entreprise. Il convient de mettre l'accent sur une planification soignée du transfert des acquis et une attitude ouverte envers les nouvelles compétences et ressources que leurs employés peuvent apporter à l'entreprise. Cela comprend également la disposition à un soutien individuel du transfert et éventuellement un agencement de l'organisation modifié en conséquence.

VERONICA INEICHEN travaille depuis de nombreuses années dans la formation des adultes, comme superviseuse, coach et développeuse d'équipes.

PETRA SCHADE est directrice d'études pour la formation des formateurs et des enseignants de la formation professionnelle à l'aeB Schweiz, ainsi que pour des projets de coopération internationale dans le domaine de la formation professionnelle.

DER MEHRWERT

Mehr als nur Ziele erreichen

JÖRG KRISLER

Der folgende Artikel beschäftigt sich mit den Fragen: Wie hat sich die Bildung in den letzten Jahren entwickelt? Was passiert in einer Weiterbildung? Welche Veränderungen löst sie bei Menschen aus? Und: Warum ist Weiterbildung etwas, das mehr als nur Wissensvermittlung beinhaltet?

Noch in den späten 1980er Jahren waren viele Bildungsfachleute überzeugt davon, dass sich Entwicklungsmassnahmen, insbesondere jene mit Einfluss auf die sozialen und persönlichen Kompetenzen, nicht in Zahlen und Fakten überprüfen liessen. Diese Haltung resultierte aus der Erfahrung, dass es vor allem in grösseren Betrieben üblich war, grosszügig interne und externe Ausbildungen zu organisieren, jedoch nur spärlich nachzubearbeiten.

Anlässe mit Teamcharakter, bei denen heute der Sinn hinterfragt werden kann, weil sie kaum reflektiert wurden, waren sehr geschätzt. Malen, Seiltanzen, Jonglieren, sich gegenseitig abseilen, gemeinsam musizieren: die Angebotspalette war breit gefächert.

Natürlich spielten Fachausbildungen nach dem Prinzip der Wissensvermittlung ebenfalls eine bedeutende Rolle. Auch die Bildung auf Vorrat war akzeptiert und weit verbreitet. Es war keine Seltenheit, beispielsweise eine Führungsausbildung ohne vorgängigen entsprechenden Laufbahnentscheid und garantierte Kaderstelle zu absolvieren.

Die Kosten spielten eine geringere Rolle. Manche Investitionen dienten eher dem vertrauten Zusammensein, was sich positiv auf die Anstellungsdauer der Belegschaft auswirken konnte. Es herrschte ein Angebotsmarkt, bei dem grössere Unternehmen ihre Entwicklungsvorschläge in dicken Hochglanzbroschüren veröffentlichten, aus dem die Verantwortungs-

träger für sich und ihre Teams das Passende auswählen konnten. So wurden Mitarbeitende flächig mit Bildung beschallt.

Dass hier die Interessierten bestens auf ihre Rechnung kamen, ist offensichtlich. Neben dem betrieblichen Nutzen standen Spass und Selbstentwicklung nahezu gleichwertig im Vordergrund, auch wenn letztere nicht ausdrücklich benannt wurden.

Der Rahmen ändert sich

Bald darauf sollte es für Bildungsverantwortliche zum Thema werden, ihre Arbeit oder sogar die eigene Funktion über das Messen des Ausbildungserfolges zu legitimieren. Die Tätigkeit musste immer mehr betriebswirtschaftlichen Massstäben genügen, was dann auch schnell zur neuen Normalität wurde. Die Personalentwicklung, die keinen signifikanten kommerziellen Nutzen (z.B. die Reduktion der Fluktuation, die Verringerung der Diebstähle, das Senken von Kosten oder eine Umsatzsteigerung etc.) erwirtschaftete, hatte kaum mehr Berechtigung.

Es wurde nur noch zweckgebunden, à point, investiert. Geprägt durch Wettbewerb und Kostendruck richteten sich alle Anstrengungen am ökonomischen Prinzip aus, mussten also zualtererst effektiven und effizienten Massstäben genügen.

So standen die Weiterbildungen, die unmittelbar auf Beruf und Arbeitsmarkt ausgerichtet waren, im Rampenlicht. Ein konkretes Problem verlangte nach einer handfesten Lösung, die mithilfe einer überprüfbaren Ausbildungsintervention angegangen wurde. Messbare Ziele gemäss SMART oder den Qualitätskriterien nach Robert Mager hatten Hochkonjunktur.

Bildungsverantwortliche waren angehalten, aufgrund des zuvor analysierten Bedarfs, möglichst genaue Beschreibungen zu verfassen, welche Inhalte vermittelt und welche Ziele, später Kompetenzen, erreicht werden sollten. Diese Curricula bildeten den gemeinsamen Nenner, konnten dennoch nicht alles erfassen, was tatsächlich geschehen würde und mussten das auch nicht.

Je nach Thema, Dauer, didaktischem Design, Gruppendynamik, persönlicher Betroffenheit und Vertrauen wird der «Beifang» grösser oder kleiner ausfallen.

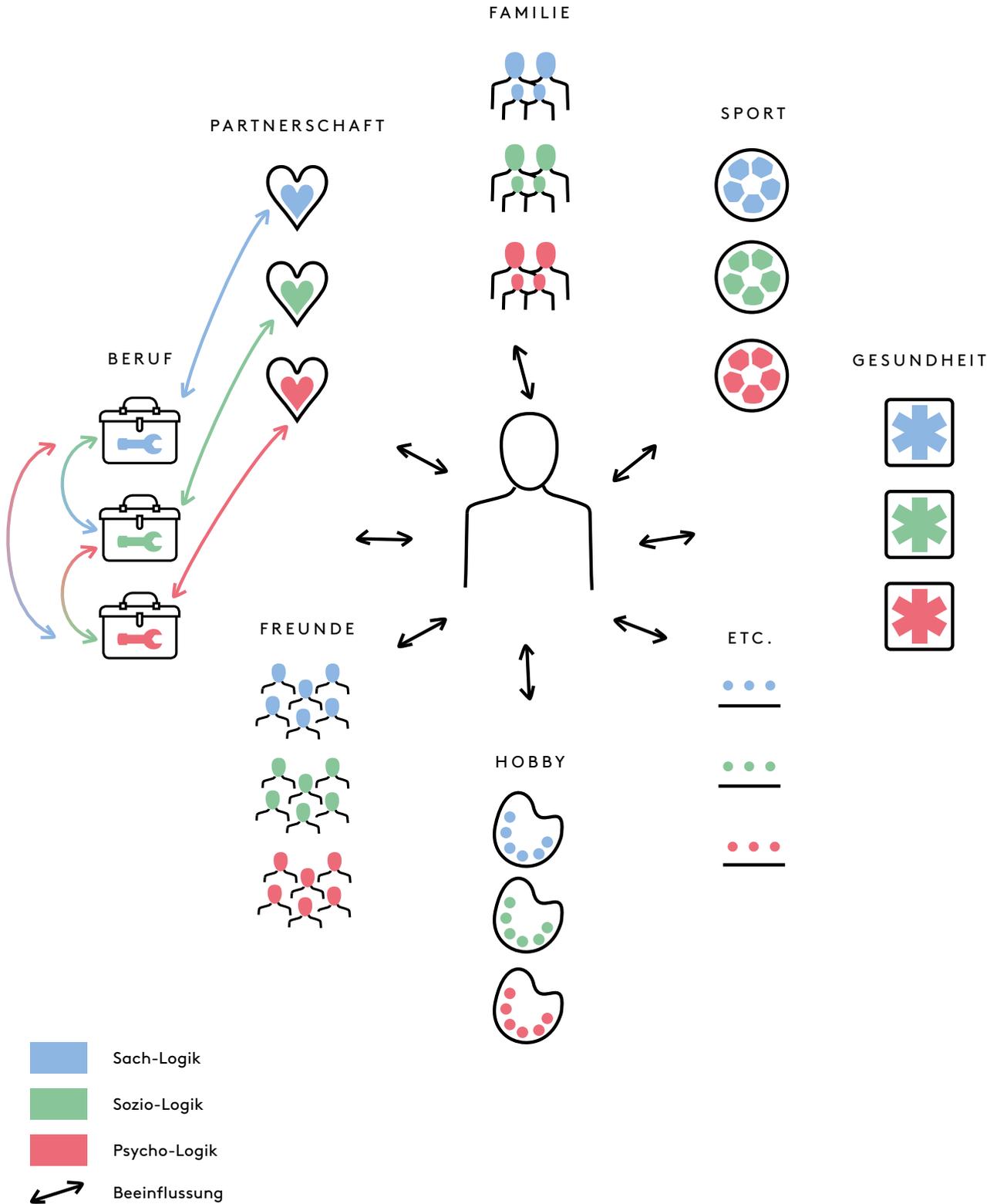
Was geschieht denn zusätzlich in einer Weiterbildung und welchen Nutzen generieren didaktische Massnahmen über die ausformulierten Zielkompetenzen hinaus, die sich in statistischen Auswertungen mit Balkendiagrammen und Entwicklungslinien abbilden lassen?

Um das zu klären, reicht ein Blick durch die systemische Brille. Die Kursteilnehmenden sind in verschiedenen sozialen Settings (Beruf, Familie, Freunde etc.) engagiert, bei denen jeweils drei übereinanderstehende Ebenen eine Rolle spielen; die Psycho-Logik, die Sozio-Logik und die Sach-Logik.

Die relativ stabilen Werte und die Haltung innerhalb der untersten Ebene (Psycho-Logik) prägen die mittlere (das soziale Verhalten) vice

Soziale Settings / Aktionsfelder

ABBILDUNG 1



versa und beides widerspiegelt sich im individuellen Umgang mit fachlichen Herausforderungen, der Sach-Logik. Selbst diese reflektiert zurück. Es beeinflussen sich also alle Elemente permanent gegenseitig und zwar sowohl vertikal als auch horizontal. (siehe Abbildung 1) Wenn nun exemplarisch die Mitarbeiterin X eine betriebliche Weiterbildung zur Beratungskompetenz absolviert, dann spielt bei ihr nicht nur diese offen anvisierte Professionalität eine Rolle, sondern es sind alle drei genannten Ebenen in diversen Aktionsfeldern betroffen. X entwickelt sich fachlich weiter, lernt dabei etwas über sich, entdeckt eventuelle blinde Flecken, kann so ihre Souveränität im Team entfalten und ihre Wertevorstellung als Vorbild ausleben. Zudem kann sie die erworbene Kompetenz als Vorstandsmitglied in ihrem Verein nutzen und ist in der Lage, in der eigenen Familie einen Konflikt zu moderieren.

So gesehen haben viele Aus- und Weiterbildungen schon immer einen wesentlichen Beitrag über das hinaus geleistet, was präzise fokussiert und direkt ökonomisch verwertbar war. Die einen mehr, die anderen weniger. Je nach Thema, Dauer, didaktischem Design, Gruppendynamik, persönlicher Betroffenheit und Vertrauen wird der «Beifang» grösser oder kleiner ausfallen. (Abbildung 2)

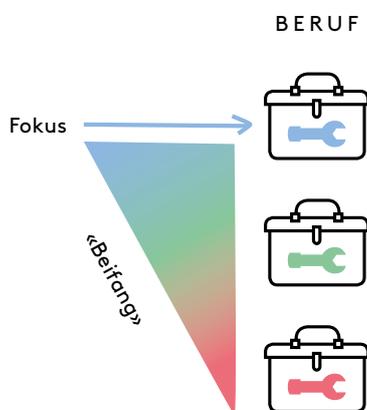


ABBILDUNG 2

Wie weiter?

Dieses Prinzip wird auch in Zukunft erhalten bleiben, jedoch zusätzlich von verschiedenen Megatrends beeinflusst sein. Den jüngsten Generationen, die bald den grössten Teil der Arbeitnehmenden bilden werden, wird nachgesagt, dass sie ihre Individualität ausleben und gleichzeitig bestens beziehungsvernetzt sind. Auch würden sie ihr Leben anders ausbalancieren als ältere, die sich häufig über die Leistung definiert haben.

Jüngere Personen sind mithilfe der digitalen Medien besonders informationsaffin. Dessen Wert relativiert sich aber empfindlich, hat sich doch die Halbwertszeit des Wissens enorm verkürzt. Gleichzeitig steht die Wirtschaft vor komplexen Problemen, die mit reinem (oberflächlichem) Wissen nicht zu stemmen sind. Und in den nächsten Jahren wird mit den Babyboomern viel implizite Kompetenz in die Pension entlassen. All diese Umstände werden den Marktauftritt, das Rekrutierungsverhalten und die internen Leistungsangebote von Unternehmen massgeblich beeinflussen.

Diese sind bestrebt, Talente für ihre Sache zu begeistern und möglichst lange zu halten, was realistischerweise einem Zeitraum von etwa fünf Jahren entspricht. Interessentinnen und Interessenten ihrerseits wählen «ihre» Firma, im Sinne eines Lebensabschnittspartners aus, und dies auch aufgrund des zur Verfügung stehenden Bildungsangebots. Jene Massnahmen mit strengem Fokus auf der Fachlichkeit, die ausschliesslich dazu dienen, dass Menschen bestehende Prozesse beherrschen lernen, sind zwar notwendig, wirken hingegen wenig attraktiv.

Es gilt eine Balance zu finden zwischen den «systemrelevanten» Basisthemen und jenen Ausbildungen, die sich an Metakompetenzen richten. Damit ist beispielsweise die Fähigkeit gemeint, nicht nur ein spezifisches Problem zu lösen, sondern dahinterliegende Muster erkennen zu können, um diese Erfahrung bei neuen Fragen nutzbar zu machen. In der Taxonomie-logik bedeutet das, den Schritt von der Stufe 3

Es gilt eine Balance zu finden zwischen den «system-relevanten» Basisthemen und jenen Ausbildungen, die sich an Metakompetenzen richten.

(anwenden) zu den Stufen 4 bis 5 (analysieren und Synthesen zu bilden, also etwas Neues entwickeln zu können). Dieser Schritt macht deutlich, dass die heutige Bildung nichts mehr zu tun hat mit der klassischen Informationsvermittlung, die der Eigenverantwortung jedes und jeder Einzelnen übertragen ist.

Die angesprochene Vorgehensweise soll bei den Teilnehmenden bewusst alle drei schon erwähnten Ebenen, die Psycho-Logik, die Sozio-Logik und die Sach-Logik, einbinden und so den Erfahrungsfundus aus möglichst vielen Aktionsfeldern mitberücksichtigen. Ein Teil des früher eher zufälligen Beifangs kann in die didak-

tischen Überlegungen miteinbezogen werden und wird offen legitimiert.

Fazit

Aus- und Weiterbildungen stehen für Orte und Zeiten, in denen ein Austausch zu einem vorgängig definierten Themenrahmen stattfindet mit dem Ziel, Kompetenzen weiter zu entwickeln. Dieser Prozess verläuft dann besonders erfolgreich, wenn der Rahmen nicht zu eng gesteckt ist, sondern das Denken und Handeln über den Tellerrand hinaus ermöglicht oder sogar erforderlich macht. Mit diesem Tellerrand ist nicht nur die Problem- und Lösungsdefinition gemeint, sondern auch die gegenseitige Durchlässigkeit aller Erfahrungen, die in sämtlichen persönlichen Aktionsfeldern gemacht werden und damit der Gesamtentwicklung aller Beteiligten dienen.

Lehrpersonen beweisen ihre Kompetenz, indem sie Rahmenbedingungen schaffen, unter denen sich die Teilnehmenden ernsthaft zugunsten des Unternehmenserfolgs engagieren und sich gleichzeitig individuell in ihren eigenen sozialen Settings entwickeln können. Das setzt voraus, dass ihnen bekannt ist, woher die Bildungsinteressierten kommen, welche Fragen sie aktuell beschäftigen, wo sie hinwollen und in welchem Wertegerüst sie eingebettet sind. Und es impliziert weiter, dass sich auch die Anbieter in ihrem Wesen zeigen, den Zweck und die etwaige Einzigartigkeit ihrer Organisation kennen und diese transparent vertreten. So kann eine längere vertrauensvolle Beziehung zwischen den Partnern entstehen, die für alle nachhaltig wirksam wird.

Bildung lässt sich nicht mehr klar nur noch dem wirtschaftlichen Nutzen unterordnen, sondern unterliegt einem übergeordneten Gesetz, dessen Rahmen von allen Beteiligten immer wieder neu ausgehandelt wird.

JÖRG KRISLER arbeitet als selbstständiger Organisationsentwickler mit Unternehmern verschiedener Branchen zusammen. Er weist langjährige Erfahrung als Führungsvorgesetzter, HR-Leiter, Leiter Personalentwicklung, Coach und Trainer auf.

«Berufliche» und «allgemeine» Weiterbildung

EKKEHARD NUISSL

Berufliche Bildung beherrscht seit vielen Jahren die Weiterbildung, wenn man den Statistiken Glauben schenken kann. Der europäische «Adult Education Survey» (AES) legt dies schon in den Kategorien nahe: der betrieblich-beruflichen, der individuell-beruflichen und der allgemeinen Bildung, worunter alles andere zu verstehen ist, kulturelle und politische Bildung ebenso wie Gesundheits-, Familien- und Persönlichkeitsbildung. Es ist ein komplexer Zusammenhang: berufliche Weiterbildung wurde in dem Masse dominanter, in dem ihre Inhalte aus der beruflichen Erstausbildung in die Weiterbildung verlagert wurden (einschliesslich der wachsenden Bedeutung von Fortbildung) und in dem Betriebe immer mehr in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten investieren. Der in den vergangenen Jahrzehnten immer stärker werdende moralische Impetus der Weiterbildungspflicht der Individuen hängt damit erkennbar zusammen. Der nichtberufliche Bereich hat weniger in absoluten Grössen als im Verhältnis zur beruflichen Bildung an Gewicht verloren.

Doch was ist (heutzutage) berufliche Weiterbildung, inhaltlich? Das Erlernen von Arbeitstechniken und der Handhabung digitaler Medien wird rasch dort eingeordnet. Und der Erwerb von Selbstbewusstsein, Verantwortlichkeit, Sozialverhalten in die «allgemeine» Weiterbildung. Obwohl spätestens seit Definition der «Schlüsselkompetenzen» bekannt ist, dass es besonders diese Inhalte sind, die im Berufsleben von wachsender Bedeutung sind. Dies gilt umso mehr, als die Tätigkeiten, die eine nur geringe Qualifikation verlangen, quantitativ und qualitativ an Bedeutung verlieren. Wir erleben eine zunehmend paradoxe Situation: Die sozialen, humanen, kulturellen und persönlichen Kompeten-

zen, die auch beruflich immer wichtiger geworden sind, werden in dem Bildungsbereich vermittelt, der zunehmend an Bedeutung verloren hat und offenbar weiter verliert.

Es lohnt sich ein genauerer Blick. Worauf gründet eigentlich das Schisma zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung? Inhalte, Anbieter, Methodik und Didaktik, rechtliche Rahmenbedingungen, Nachfrage, Verwertbarkeit (Zertifikate)? Oder die Finanzierung? Sicherlich zunächst letzteres; Quelle, Volumen und Verfahren unterscheiden sich in der Regel von der Finanzierung der allgemeinen Bildung. Berufliche Weiterbildung gehört in eine andere «Schublade» (z. B. Ministerium) als die allgemeine Bildung, und dort befindet sich mehr Geld. Und das Label «berufliche Bildung» suggeriert zweifellos ein kurzfristiges finanzielles Versprechen, ein Faustpfand im Kapitalismus, demgegenüber die «benefits» der allgemeinen Bildung für Gesundheit, Alter, Zufriedenheit und Glück bei vielen Lernern (hier ist bewusst die männliche Form gewählt) zurücktreten.

Natürlich gibt es auch Unterschiede auf den anderen Dimensionen, mehr oder weniger. Weniger etwa bei den Fremdsprachen, die für die Freizeit gelernt und doch beruflich verwertet werden können. Mehr beim Erlernen der Bedienung neuer Maschinen, zum Beispiel, das konkret anwendungsbezogen ist. Diese Unterschiede bilden jedoch eher ein Kontinuum. Ein Schisma, ein grundsätzlicher Gegensatz zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung ist nicht gerechtfertigt, letztlich nicht empirisch feststellbar. In den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts gab es vielfältige Projekte, eine Synthese beruflicher und politischer Bildung herzustellen, mit Blick auf die Humanisierung der Arbeitswelt. Beides ist unverändert aktuell.

Auch in der beruflichen (Weiter-)Bildung werden wesentliche Werte vermittelt, die für Demokratie, Solidarität und Sozialverhalten wichtig sind. Aber welcher Art sind sie? Edmund Husserl hat 1935 in seinem berühmten Vortrag in Wien zur Krise der europäischen Menschlichkeit betont, dass der Besitz der instrumentellen Vernunft nicht ausreicht, sondern dass Ideale, Normen und lebensbezogene Kontexte entscheidend sind. Und im Artikel 26 der Charta der Menschenrechte steht zur Aufgabe der Bildung, dass sie die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit ermöglichen und zu Verständnis und Toleranz beitragen soll. Sind die Lernziele Solidarität, Gleichheit, soziales Engagement und soziale Verantwortung, wie sie die IEA¹ einfordert, in der beruflichen Bildung präsent?

Und: Ist die politische Bildung in der Krise? Seit ich mich mit Bildung beschäftige, seit vielen Jahrzehnten, wird ihr das nachgesagt. Auch gezielte staatliche Förderung hat sie für die Nachfrageseite nicht attraktiver gemacht. Aber womöglich gilt das nur, wenn und insoweit sie Institutionenkunde betreibt. Ökologie, Populismus, Armut und Kriegsgefahr machen sie notwendiger denn je, und eine objektive Nachfrage besteht zweifellos. Für die Humanität gilt dies ohnehin – sie ist diejenige Bildung, die unmöglich machen kann, dass ein hochrangiger Politiker verkünden kann, Lesben und Homosexuelle seien keine Menschen. Bildung ist immer noch auf das Engste mit individuellen und kollektiven Werten verbunden, und es ist Aufgabe auch von Bildung selbst, dafür Sorge zu tragen, dass diese nicht im Strudel globalisierter Märkte und Geldströme untergehen.

¹ International Association for the Evaluation of Educational Achievement, hier: Erklärung 2001

Staatliche Weiterbildungsfinanzierung

DR. STEFAN DENZLER ist stellvertretender Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Die Frage, ob und unter welchen Bedingungen Weiterbildung öffentlich finanziert werden soll, wird in der Schweiz im direktdemokratischen Prozess entschieden, das heisst letztlich durch das Volk. Es ist folglich für Politik und Verwaltung relevant, die Haltung der Bevölkerung gegenüber dieser Frage zu kennen. Aus diesem Grund hat die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) im Herbst 2019 ein Befragungsexperiment bei rund 6000 Schweizerinnen und Schweizern durchgeführt.¹ Wir wollten herausfinden, wer von einer Finanzierung profitieren sollte, falls Weiterbildung vermehrt öffentlich subventioniert würde. Hierzu gibt es vereinfacht gesagt zwei Positionen: Auf der einen Seite sind jene, die für eine generelle Finanzierung der Weiterbildung plädieren und die, die gegenwärtige Trennung zwischen öffentlicher Finanzierung formaler Bildung und privater Finanzierung der Weiterbildung aufheben möchten. Auf der anderen Seite wird argumentiert, dass der Staat nur jene Individuen finanziell unterstützen solle, die bislang kaum an Weiterbildung teilnehmen. Denn von einer generellen Weiterbildungssubvention würden primär jene profitieren, die bereits heute ohne staatliche Hilfe viel Weiterbildung betreiben.

Konkret wurde also gefragt, wer eine generelle und wer eine zielgruppenspezifische öffentliche Weiterbildungsfinanzierung befürwortet. Kriterien für die Zielgruppendefinition waren entweder eine geringe Bildung oder ein geringes Einkommen. Weiter wurde experimentell überprüft, ob sich die Präferenzen nach der Präsentation zusätzlicher Informationen zur Weiterbildung ändern oder nicht. Dazu wurden jeweils einer zufällig ausgewählten Teilstichprobe der Teilneh-

menden neben der Grundfrage noch unterschiedliche Hintergrundinformationen zur Situation der Weiterbildungsfinanzierung gegeben. Da die Teilstichproben zufällig zusammengesetzt sind, sind Vergleiche der Antworten zwischen den Gruppen möglich. Wir testeten folgende drei Treatments mit Hintergrundinformation:

1. Seit 2018 finanziert der Bund den Teilnehmenden der Höheren Berufsbildung 50 % der Kosten von Vorbereitungskursen für die eidgenössischen Prüfungen (mit einem maximalen Unterstützungsbeitrag von 10 000 Fr.).
2. 90 % aller Teilnehmenden beruflicher Weiterbildung werden durch ihren Arbeitgeber unterstützt (in Form von Geld und/oder Arbeitszeit).
3. In der Schweiz nimmt eine Person mit Hochschulabschluss mehr als viermal so oft an Weiterbildung teil als eine Person ohne nachobligatorische Ausbildung.

ERGEBNISSE

Ohne zusätzliche Information ist eine gute Mehrheit der Bevölkerung (58 %) der Meinung, dass der Staat Weiterbildung wie die obligatorische Bildung für alle finanzieren soll. 42 Prozent sprechen sich für eine zielgruppenspezifische Unterstützung aus; entweder sollen Geringqualifizierte (9 %) unterstützt werden oder Personen mit geringem Einkommen (33 %). Interessanterweise ändern die verschiedenen Interventionen mit Hintergrundinformation die Verteilung der Einstellungen nur unwesentlich. Einzig die Information, dass sich Hochschulabsolventen viel häufiger als Geringqualifizierte weiterbilden (Teilnahmedisparität), reduziert die Zustimmung für eine breite öffentliche Finanzierung um fünf Prozentpunkte.

Da bei fiskalpolitischen Präferenzen persönliche Merkmale und politische Präferenzen zentral sind, haben wir die Antworten noch nach entsprechenden Untergruppen untersucht. Hier zeigt sich, dass Jüngere eine generelle Weiterbildungsfinanzierung am stärksten be-

¹ Daten: Leading House on the Economics of Education; weitere Information: Cattaneo et al. (2019), Information Provision and Preferences for Education Spending: Evidence from Representative Survey Experiments in Three Countries. SSRN Scholarly paper No. 7936.

fürworten (66 %), es folgt die Gruppe der Älteren mit 60 %. Die mittlere Altersgruppe hingegen, die in der Mitte des Erwerbslebens steht und häufig auch die grösste Steuerlast zu tragen hat, ist am kritischsten gegenüber einer generellen Finanzierung der Weiterbildung eingestellt. Es sind allerdings die Älteren, die am stärksten auf die Information zur Teilnahmedisparität reagieren. Ihre Zustimmung zur generellen Subventionierung sinkt danach um etwa zehn Prozentpunkte. Ohne Informationsintervention unterscheiden sich die verschiedenen Bildungsschichten nur wenig in Bezug auf ihre fiskalpolitischen Präferenzen bezüglich Weiterbildung. Sie reagieren aber unterschiedlich auf die Informationen. Wenig überraschend reagieren Personen mit einem Sekundarstufe-II-Abschluss oder mit einem Abschluss der höheren Berufsbildung am stärksten auf die Teilnahmedisparität zwischen Hoch-

und Tiefqualifizierten. Bei den Absolventen der höheren Berufsbildung geht damit die Zustimmung für eine generelle Subventionierung um mehr als 10 Prozentpunkte zurück.

Die Befragung fördert auch sprachregionale Unterschiede zu Tage: Zwei Drittel der französisch und italienisch sprechenden Bevölkerung befürworten eine Weiterbildungsfinanzierung für alle, während dies in der Deutschschweiz nur auf gut die Hälfte zutrifft. Die Zustimmung sinkt in der Deutschschweiz nach der Information über die Teilnahmedisparität unter die 50 %-Schwelle. Hinsichtlich der politischen Orientierung fallen die Ergebnisse erwartungsgemäss aus: Die beiden Pole unterscheiden sich in ihrer Zustimmung zu einer generellen Finanzierung um über 15 Prozentpunkte. Links orientierte Personen reagieren stärker auf die Informationsinterventionen.

Financement de la formation continue par l'État

DR STEFAN DENZLER est directeur adjoint du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

La question de savoir si, et dans quelles conditions, la formation continue doit être financée par les fonds publics est décidée en Suisse dans un processus de démocratie directe, c'est-à-dire en fin de compte par la population. Il est donc important pour la politique et l'administration de connaître l'attitude de la population à cet égard. C'est pourquoi le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) a effectué, en automne 2019, un sondage expérimental auprès d'environ 6000 Suisses et Suissesses¹. Nous voulions déterminer qui doit profiter d'un financement

si la formation continue devait bénéficier d'une subvention publique accrue. Sur ce sujet on trouve, de manière simplifiée, deux positions: d'un côté, il y a ceux qui préconisent un financement généralisé de la formation continue et souhaitent éliminer la séparation actuelle entre le financement public de la formation formelle et le financement privé de la formation continue. De l'autre côté, on argumente que l'État ne doit soutenir financièrement que les individus qui, jusqu'à présent, ne participent encore guère à la formation continue. Car une subvention généralisée de la formation continue profiterait en premier lieu à ceux qui s'investissent déjà beaucoup aujourd'hui, sans l'aide de l'État, dans la formation continue.

Concrètement, nous avons donc demandé qui est en faveur d'un financement public généralisé de la formation continue, et qui favorise un financement ciblé

1 Leading House on the Economics of Education; weitere Information: Cattaneo et al. (2019), Information Provision and Preferences for Education Spending: Evidence from Representative Survey Experiments in Three Countries. SSRN Scholarly paper No. 7936.

pour certains groupes. Les critères pour la définition du groupe cible étaient soit une formation peu poussée, soit de faibles revenus. Par ailleurs, nous avons vérifié de façon expérimentale si les préférences changeaient ou pas après la présentation d'informations complémentaires sur la formation continue. À cet effet, nous avons soumis à un échantillon partiel aléatoire des participants, outre la question de base, diverses informations de fond sur la situation du financement de la formation continue. Les échantillons partiels étant composés de manière aléatoire, on peut comparer les réponses entre les groupes. Nous avons testé les trois scripts suivants:

1. Depuis 2018, la Confédération finance aux participants à la formation professionnelle supérieure 50 % des coûts des cours préparatoires aux examens confédéraux (avec un montant maximal de soutien de 10 000 francs).
2. Quelque 90 % des participants à la formation continue professionnelle sont soutenus par leur employeur (sous forme d'argent et/ou de temps de travail).
3. En Suisse, une personne avec un diplôme d'une haute école participe plus de quatre fois plus souvent à la formation continue qu'une personne sans formation postobligatoire.

RÉSULTATS

Sans informations supplémentaires, une bonne majorité de la population (58 %) considère que l'État doit financer la formation continue comme la formation obligatoire pour tous. Quelque 42 % sont en faveur d'un soutien spécifique à un groupe cible donné; ils jugent qu'il faut soutenir soit les personnes peu qualifiées (9 %), soit les personnes à faibles revenus (33 %). Il est intéressant de noter que les différentes interventions avec des informations de fond ne modi-

fient que de façon négligeable la distribution des opinions. Seule l'information que les diplômés des hautes écoles entreprennent beaucoup plus souvent une formation continue que les personnes peu qualifiées (disparité de la participation) réduit l'approbation d'un large financement public de 5 %.

Puisque les caractéristiques personnelles et les préférences politiques jouent un rôle central pour les préférences en matière de politique fiscale, nous avons encore étudié les réponses par sous-groupes correspondants. On constate ici que les personnes plus jeunes sont le plus en faveur d'un financement généralisé de la formation continue (66 %), suivies des personnes plus âgées avec 60 %. En revanche, le groupe d'âge moyen, qui se trouve en plein dans la vie professionnelle et doit souvent aussi supporter la plus lourde charge fiscale, est le plus critique par rapport à un financement généralisé de la formation continue. Ce sont toutefois les plus âgés qui réagissent le plus à l'information sur la disparité de la participation. Leur approbation d'un subventionnement généralisé diminue ensuite d'environ 10 %.

Sans intervention d'informations, les différents niveaux de formation ne se distinguent que peu en ce qui concerne leurs préférences de politique fiscale relatives à la formation continue. Ils réagissent toutefois différemment aux informations. Comme on pouvait le présumer, les personnes avec un certificat de fin d'études du secondaire II ou de formation professionnelle supérieure réagissent le plus à la disparité de la participation entre les personnes très qualifiées et peu qualifiées. Parmi les personnes ayant accompli une formation professionnelle supérieure, cette information réduit l'approbation d'un subventionnement généralisé de plus de 10 %.

Le sondage fait également apparaître des différences entre les régions linguistiques: deux tiers de la population francophone et italophone sont en faveur d'un financement de la formation continue pour tous, contre une bonne moitié seulement de la population germanophone. Après l'information sur la disparité de la participation, l'approbation tombe – en Suisse allemande – en dessous du seuil de 50 %. Au niveau de l'orientation politique, les résultats sont ceux que l'on attendait: les deux pôles présentent, en ce qui concerne l'approbation d'un financement généralisé, une différence de plus de 15 %. Les personnes avec une orientation politique de gauche réagissent davantage aux interventions d'information.

LESENSWERT



FLEIGE, MARION; GIESEKE, WILTRUD; ROBAK, STEFFI

**Zugänge zu kultureller
Erwachsenenbildung**
*Kulturelle Erwachsenenbildung.
Strukturen – Partizipationsformen –
Domänen. Bielefeld: wbv,
210 Seiten.*

Die kulturelle Erwachsenenbildung hat eine lange Geschichte und umfasst zahlreiche Angebote und Perspektiven. Dennoch gibt es dazu kaum Literatur, die eine systematische, auch theoretisch reflektierte Einordnung erlauben und fundierte Hinweise auf Best Practice geben könnte. Fleige/Gieseke/Robak verstehen ihre Monografie als Impuls in dieser Richtung. Sie setzen sich mit

Strukturen, Teilnehmenden und Themen sowie mit Theorien der kulturellen Erwachsenenbildung im Spiegel von Partizipationsformen auseinander. Für die Praxis sehr hilfreich ist der Blick auf verschiedene Zugänge bzw. «Zugangsportale». Die Autorinnen unterscheiden zwischen einem systematisch-rezeptiven, einem kreativ-selbsttätigen und einem verstehend-kommunikativen Zugang. Ihre Analyse ist auch als kritische Reflexion gedacht, denn die Autorinnen wollten «nicht stehenbleiben bei der durchökonomisierten, affirmierenden, ästhetisierenden, nutzen- und transferorientierten Mainstreamsicht auf Kunst und Kultur». Das lesenswerte Buch endet mit Thesen und einem Forschungsausblick.

Besprochen von Irena Sgier

Take-off für Überflieger

Zeit- und ortsunabhängig studieren an
der Fernfachhochschule Schweiz

- ✓ 20 % Präsenzzeit
- ✓ modernstes E-Learning
- ✓ enge fachliche Betreuung

Ab 2021 direkt am
HB Zürich studieren!

FFHS 
Fernfachhochschule Schweiz
Mitglied der SUPSI

MAS Digital Education

MAS Business- and IT-Consulting

MAS Arbeit 4.0

MAS Data Science

MAS Gesundheitsförderung

Mehr Informationen unter ffhs.ch

Zürich | Basel | Bern | Brig

EVENTS

15.09.2020

09.45 – 16.45 / Bern / Berne
deutsch / français**13. ADA-PLATT-
FORMTAGUNG****AdA-System 2023 und Ethik
als ein Akzent der Revision**

Die Herausforderungen der letzten Monate, die die Weiterbildung im Umgang mit der Pandemie zu bewältigen hatte, haben die

Stossrichtung der AdA-Revision bestätigt: Die Wichtigkeit der Professionalisierung im Umgang mit digitalen Medien, die Kommunikation auf unterschiedlichen Kanälen wie auch die Stärkung der persönlichen Kompetenzen von Ausbilderinnen und Ausbildern rückten dabei noch stärker in den Fokus.

Das Modell zur Ausgestaltung der Fachausweismodule wurde den Anbietern im Juli zur Vernehmlassung zugeschickt. Die Ergebnisse dieser Umfrage stellen wir Ihnen

an der Tagung vor. In einem weiteren Workshop diskutieren wir den Modulbaukasten 2023, zeigen die neuen Wege zum Fachausweis wie auch die neue Ausrichtung der drei Stufen im AdA-System.

**13^E JOURNÉE
D'ÉCHANGES FFA****Système FFA 2023: l'éthique
comme accent de la révision**

La formation a fait face à de nombreux défis ces derniers mois,

EVENT

Verwerfungen und Möglichkeiten: Weiterbildung vor, während und mit Corona

Durch die Corona-Pandemie haben Entwicklungen wie die Digitalisierung, die Entgrenzung von Lernorten oder der Ausbau arbeitsplatznaher Weiterbildungen eine Beschleunigung erfahren und teilweise neue Wendungen genommen. Dabei verändern sich die Lerngewohnheiten der Teilnehmenden genauso wie die Anforderungen an Auszubildende und Weiterbildungsanbieter.

Die Tagung bietet ein Forum, um anhand von Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen über diese Entwicklungen nachzudenken und gemeinsam Zukunftsperspektiven zu entwickeln.

WANN: 28. Januar 2021, 9.00 bis 16.45 Uhr
WO: Pädagogische Hochschule Zürich, Gebäude LAA,
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich
ANMELDUNG: alice.ch/veranstaltungen

Die Veranstaltung ist Teil der Tagungsreihe
«Weiterbildung in Forschung und Praxis»

n|w Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH **PH
ZH**



S V E B ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung
Fédération suisse pour la formation continue
F S E A ■ Federazione svizzera per la formazione continua
Swiss Federation for Adult Learning

qui ont confirmé l'orientation de la révision de la Formation des formateurs-trices d'adultes (FFA): l'importance de la professionnalisation dans le domaine des médias numériques, de la communication sur différents canaux et du renforcement des compétences personnelles des formateurs a significativement pris de l'ampleur. Le modèle pour la conception des modules du brevet fédéral de formateur-trice d'adultes (BF) a été envoyé aux prestataires pour consultation en juillet 2020. Et nous présenterons les résultats de cette enquête lors de cette journée. Dans un second atelier, nous discuterons du système modulaire FFA 2023, nous montrons les nouvelles façons d'obtenir le brevet fédéral ainsi que la nouvelle approche des trois niveaux dans le système FFA.

29. 09.2020

14.00 bis 15.00 / online /
deutsch

ANBIETER- BEFRAGUNG 2020

**Wie wirkt sich die
Corona-Pandemie auf die
Weiterbildung aus?**

An diesem Webinar stellt der SVEB die ersten Resultate der Anbieterbefragung 2020 vor. Erfasst wurden die Auswirkungen der Pandemie auf das Angebot, die Nachfrage und das Personal sowie die wirtschaftliche Situation der Anbieter.

05. 11. 2020

Lausanne / français

2^E FORUM ROMAND DE LA FSEA

Save the date

09. 11. 2020

13.00 – 17.00 / Bern / Berne
deutsch / français

VIERTE NATIONALE QUALITÄTSTAGUNG

**Digitalisierung in der Weiter-
bildung und in der Qualitäts-
sicherung**

14^{ÈME} JOURNÉE NATIONALE SUR LA QUALITÉ

**La numérisation dans la
formation continue et
l'assurance qualité**

Save the date

17. 11. 2020

13.45 – 16.45 / Zürich
deutsch

NETZWERK WEITER- BILDUNGSFORSCHUNG

Zum Wert von Weiterbildung

Zu dieser Thematik werden zwei Beiträge präsentiert: Dr. Walter Schöni (schöni personal & qualifikation): «Was ist Weiterbildung «wert»? Wertschöpfungstheoretische Ansätze und ihre Anwendung in der Weiterbildung» Irena Sgier und Philipp Schüepp (SVEB): «Wertschöpfung konkret – Was sind Weiterbildungsabschlüsse in verschiedenen Branchen wert? Ergebnisse einer Studie zur Anerkennung von Branchenzertifikaten»

28. 01. 2021

9.00 – 16.45 / Zürich
deutsch

FORSCHUNGSTAGUNG

**Verwerfungen und Möglich-
keiten: Weiterbildung vor,
während und mit Corona**

Durch die Corona-Pandemie haben Entwicklungen wie die Digitalisierung, die Entgrenzung von Lernorten oder der Ausbau arbeitsplatznaher Weiterbildungen eine Beschleunigung erfahren und teilweise neue Wendungen genommen. Dabei verändern sich die Lerngewohnheiten der Teilnehmenden genauso wie die Anforderungen an Auszubildende und Weiterbildungsanbieter. Die Tagung bietet ein Forum, um anhand von Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen über diese Entwicklungen nachzudenken und gemeinsam Zukunftsperspektiven zu entwickeln.

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

Vorschau auf EP 4/2020: Der gefesselte Riese

Die Chancen, die zahlreichen gesellschaftlichen, die wachsenden wirtschaftlichen und die drängenden klimatischen Probleme lösen zu können, sind mit dem Wissen über Zusammenhänge und damit mit Bildung verknüpft. Die Erwachsenen-/Weiterbildung ist demnach prädestiniert, eine Rolle bei der Bewältigung des Zukünftigen zu spielen. Was wäre dafür notwendig?

Der Think Tank für Weiterbildung TRANSIT hat sich mit den unausgeschöpften Potenzialen und Möglichkeiten der Erwachsenenbildung auseinandergesetzt und die These von der Weiterbildung als «gefesselten Riesen» aufgestellt. Die kommende Ausgabe der «Education Permanente» greift diese These auf und fragt, wie dieser Riese entfesselt werden und was dies bedeuten könnte.

À venir dans EP 4/2020: Le géant ligoté

Les chances de résoudre les nombreux problèmes sociaux, les problèmes économiques croissants et les problèmes urgents du changement climatique sont associées à la connaissance des contextes correspondants et donc à la formation. La formation des adultes et/ou continue est donc prédestinée à jouer un rôle pour la maîtrise de ce que nous apportera l'avenir. Qu'est-ce qui serait nécessaire pour cela?

Le think tank pour la formation continue TRANSIT s'est penché sur les possibilités et potentiels inexploités de la formation des adultes. Il a formulé la thèse de la formation continue comme «géant ligoté». Le prochain numéro d'«Éducation Permanente» reprend cette thèse et se demande comment on pourrait libérer ce géant, et quelle en serait la signification.

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 / Exempleire 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.

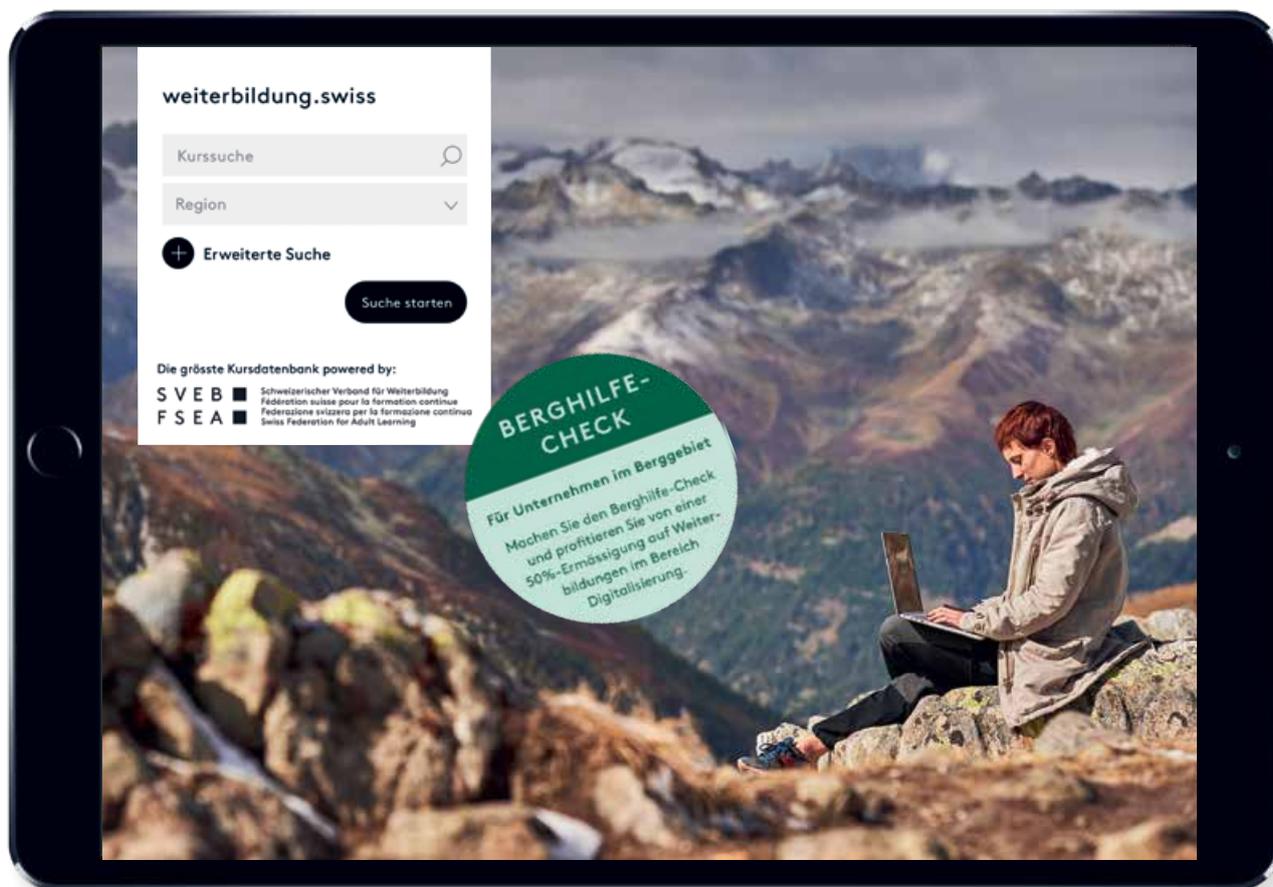
Erscheinungsweise / Périodicité

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



weiterbildung.swiss

Das Weiterbildungsportal der Schweiz

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

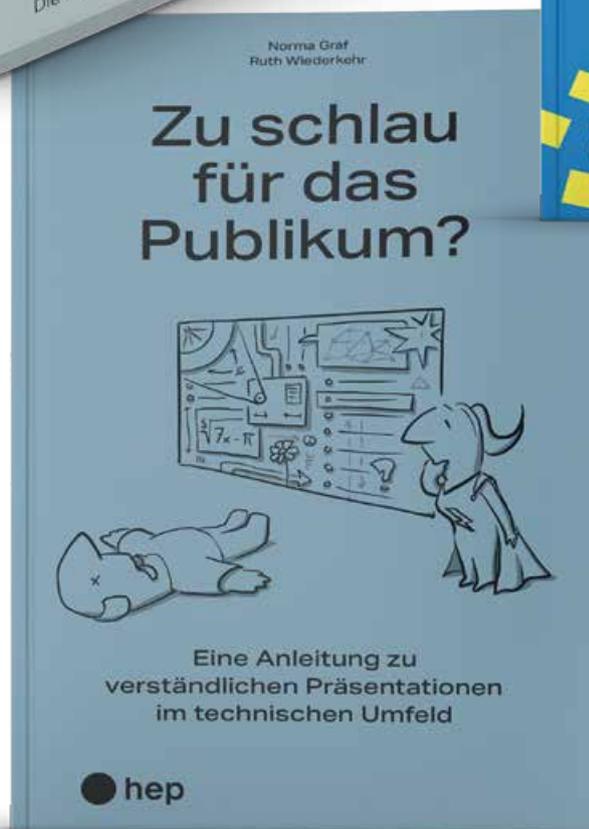
50% der Kosten werden von der Schweizer Berghilfe übernommen.

Mehr Informationen auf weiterbildung.swiss/berghilfe

Das Fundament für Ihren perfekten Auftritt

ISBN 978-3-0355-1410-0 | CHF 39.-

ISBN 978-3-0355-1621-0 | CHF 29.-



ISBN 978-3-0355-1467-4 | CHF 35.-