Education Permanente

N° 4
2020

ZEITSCHRIFT FÜR WEITERBILDUNG / REVUE DE FORMATION CONTINUE

DIE BEFREIUNG DES GEFESSELTEN RIESEN /
LA LIBÉRATION DU GÉANT LIGOTÉ

Die Erschliessung des Potenzials der Erwachsenenbildung

Auf politischer Ebene wird man nicht müde, die Bedeutung des lebenslangen Lernens zu betonen. Doch vieles ist bloss Rhetorik. → S.14

La formation comme appel incessant à s'optimiser soi-même

L'accélération et l'auto-optimisation marquent notre vie. Cela a également des conséquences sur notre façon d'apprendre. → p. 38

Weiterbildung in der (Corona-)Krise → S. 58

SVEB
FSEA

KLUB AUSBILDENDE

WILLKOMMEN IM KLUB

Gemeinsam fördern wir 10 000 Bildungsprofis.

Die meisten Angebote finden online statt.

Mit Förderung des Migros-Kulturprozent

klubschule.ch

klubschule MIGROS

INHALTSVERZEICHNIS /
TABLE DES MATIÈRES

SCHWERPUNKT / DOSSIER
DIE BEFREIUNG DES GEFESSELTEN RIESEN /
LA LIBÉRATION DU GÉANT LIGOTÉ

2 → Der gefesselte Riese – oder die Potenziale der Weiterbildung
IRENA SGIER, RONALD SCHENKEL

6 → Le géant ligoté – ou les potentiels de la formation continue
IRENA SGIER, RONALD SCHENKEL

10 → Tapping the potential for adult learning
ALAN TUCKETT

14 → Die Erschliessung des Potenzials der Erwachsenenbildung
ALAN TUCKETT

21 → «Erst durch Emanzipationsprozesse wird Bildung möglich»
INTERVIEW IRENA SGIER

25 → Erwachsenenbildung als Seismograph der Gesellschaft
INTERVIEW IRENA SGIER

29 → Erwachsenenbildung – Reflexion einer lebenslangen Verstrickung
SUSANNE PAWLEWICZ

34 → Bildung als unablässige Aufforderung, sich selbst zu optimieren
STEFAN VATER

38 → La formation comme appel incessant à s'optimiser soi-même
STEFAN VATER

42 → «Es braucht den Blick aufs Ganze»
INTERVIEW RONALD SCHENKEL

48 → «Wir leben in Homo-Robo-Symbiose»
INTERVIEW RONALD SCHENKEL

54 → Die Klubschulen als Teil eines Innovations-Hubs
INTERVIEW RONALD SCHENKEL

56 → Carte blanche
EKKEHARD NUISSL

58 → FORSCHUNG

60 → RECHERCHE

62 → LESETIPPS

63 → EVENTS

64 → VORSCHAU / À VENIR & IMPRESSUM

Illustration Cover: Christina Baeriswyl

EDITORIAL

Der gefesselte Riese – oder die Potenziale der Weiterbildung

IRENA SGIER, RONALD SCHENKEL

Die Weiterbildung soll in der Schweiz nach den Regeln des freien Marktes funktionieren. Doch beschert uns die Marktlogik allein eine Weiterbildung, die die Probleme der Gegenwart und Zukunft zu lösen hilft? Wir bezweifeln es.

Im Juni 2020, in einer Phase der zwischenzeitlichen Entspannung der Corona-Krise, erschien der zweite Trendbericht des Think Tanks TRANSIT. Er trug den Titel «Die Befreiung des gefesselten Riesen» und stellte den im öffentlichen Diskurs dominierenden Fokus auf die berufliche Weiterbildung in Frage. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie schlug der Trendbericht eine Öffnung des Blicks vor und eine stärkere Gewichtung kultureller und politischer Weiterbildung. Zudem empfahl der Trendbericht, einer transformativen, auf Veränderungsprozesse ausgerichteten Weiterbildung mehr Platz einzuräumen, zumal der Umgang mit einschneidenden Ereignissen wie der Corona-Pandemie nach einer Weiterbildung verlangt, die dazu beiträgt, komplexe Probleme des Einzelnen, in Organisationen, Gemeinschaften, Gesellschaften oder auf globaler Ebene zu lösen.

Diese Ausgabe der «Education Permanente» geht diesem Ansatz nach und will die These, wonach das Potenzial der Weiterbildung noch nicht ausgeschöpft ist, belasten. Dazu hat die Redaktion mit Fachleuten aus Forschung und Praxis Interviews geführt, um eben nach diesen unerschlossenen Potenzialen zu fragen. Hinzu kommen Fachartikel, die ihrerseits die Realität der Weiterbildung reflektieren und kritisch einordnen.

Doch was ist überhaupt von der Metapher des gefesselten Riesen, den es zu befreien gilt, zu halten? Sie behauptet einerseits, die Weiterbildung habe mindestens dasselbe Gewicht wie andere Bildungsbereiche in der Schweiz. Andererseits unterstellt sie, dass sie nicht allein ein Mehr zur Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft leisten könnte, sondern dass sie darin eigentlich behindert werde.

Die wahre Grösse der Weiterbildung?

Zunächst stellt sich also die Frage nach der wahren Grösse der Weiterbildung. Nach welchen Kriterien soll diese gemessen werden? Anders als die formale Bildung wird die Weiterbildung weitgehend als marktorientiert beschrieben. Sie wäre also als eine Branche wie jede andere auch zu betrachten. Wäre es deshalb angebracht, wirtschaftliche Kennzahlen anzuwenden? Gemäss einer Schätzung aus dem Jahre 2007 — aktuellere Zahlen liegen leider nicht vor — beträgt der Umsatz des Weiterbildungsmarktes in der Schweiz 5,3 Milliarden Franken. Das ist etwa die Hälfte des Jahresumsatzes der Swisscom, die immerhin ein Branchenriese ist. Die Gastronomie wiederum erwirtschaftet in der Schweiz etwa 15 Milliarden Franken. Allerdings gibt es hierzulande auch rund 30 000 Restaurants, zehnmal so viele wie Weiterbildungsinstitutionen (zirka 3000, so eine Schätzung aus dem Jahr 2014). Die Weiterbildung ist sicherlich kein wirtschaftlicher Gigant. Aber die Branche ist auch kein Zwerg.

Fähigkeitsausweise für Weiterbildung

Aber vielleicht sind andere «Grössen» bedeutender, um die Weiterbildung richtig einzuordnen. Sie sorgt dafür, dass sich Erwachsene im Anschluss an ihre jeweiligen formalen Bildungsabschlüsse weiterentwickeln können. Sie ist also jener Bildungszweig, der die Umsetzung des Postulats des lebenslangen Lernens erst ermöglicht (auch das selbstgesteuerte Lernen, das mit dem Aufkommen von Online-Angeboten wohl deutlich zugenommen hat, zählt zur Weiterbildung). Die Weiterbildung begleitet demnach viele Menschen länger in ihren Bildungsbemühungen als die formale Bildung. Und je schneller Wissen veraltet, je mehr neue Kompetenzen aufgrund einer sich rasant ändernden Welt erworben werden müssen, desto bedeutender wird das Konzept Weiterbildung für Individuum und Gesellschaft. Einzelne Bildungsfachleute vertreten heute die Ansicht, formale Abschlüsse seien vor allem Fähigkeitsausweise für fortlaufende Weiterbildung[1], Präliminarien für das echte Lernen, wenn man polemisch sein möchte. Diese Auffassung bedeutet ganz einfach: Weiterbildung ist unverzichtbar und von ihrer Bedeutung her der formalen Bildung mindestens ebenbürtig.

Die Weiterbildung begleitet demnach viele Menschen länger in ihren Bildungsbemühungen als die formale Bildung.

Nun herrscht weitgehend Konsens darüber, was systemrelevante Branchen seien. Die Luftfahrt etwa zählt dazu oder der Bankensektor. Letzteren hat man bekanntlich bereits einmal mit viel Steuergeldern vor dem Zusammenbruch gerettet. Man stelle sich nun einen Zusammenbruch der Weiterbildung vor (ein Szenario, das die Pandemie gar nicht so unwahrscheinlich erscheinen lässt). Damit wären technische Fortbildungen für Fachleute unzähliger Branchen ebenso eingestellt wie Kurse für Kaderleute, Trainings für zeitgemässe Managementmethoden und — ja — auch Sprachkurse. Längst nicht nur individuelle Entwicklungswünsche wären damit ausgebremst; die Innovationsfähigkeit von Unternehmen wäre gestoppt mit den entsprechenden Konsequenzen. Systemrelevant? Ohne Weiterbildung würde man wohl auch bald nicht mehr mit Schweizer Piloten fliegen können.

Trotzdem spielt die Weiterbildung im öffentlichen Bildungsdiskurs nur eine marginale Rol-

1 vgl. NZZ 8.10.2019 «Ein Pass für lebenslanges Lernen». https://www.nzz.ch/meinung/ein-pass-fuer-lebenslanges-lernen-ld.1510871

Auf die These vom gefesselten Riesen bezogen, bedeutet dies, dass just die auf die Weiterbildung angewendete Marktlogik sie eigentlich fesselt.

le; sie ist, anders als beispielsweise die Primarschule, kaum Gegenstand politischer Debatten. Und interessanterweise wird die Qualität der Weiterbildung kaum als Standortfaktor für die Schweiz ins Feld geführt — anders als beispielsweise die Hochschulen. Betrachtet man zudem die ihr zur Verfügung gestellten Mittel des Bundes, fallen diese im Vergleich zu den formalen Bildungszweigen tatsächlich bescheiden aus.

Wir wollen an dieser Stelle keineswegs einem Systemwechsel hin zu einer «staatlichen» Weiterbildung das Wort reden. Genauso wenig soll die berufsbezogene Weiterbildung, wie sie sich heute etabliert hat, grundsätzlich in Frage gestellt werden. Eine nach Gesetzen des Marktes agierende Weiterbildung hat viele Vorteile. Aber der Markt weiss nicht alles und das Spiel von Angebot und Nachfrage ist, wie frühere Beiträge in dieser Zeitschrift bereits festgehalten haben[2], ebenfalls nicht frei von Illusionen.

Zu diesen gehört auch die Vorstellung von Bildung als Produkt. Diese Vorstellung ist zwar praktisch im Sinne der Vermarktbarkeit, aber, wie die Bildungsforscherin Svenja Möller[3] ausführt, völlig unzureichend: «Bildung ist ein Vademecum, das eine vermeintliche Marktlogik hinterfragt, durchschaut und kritisiert. Bildung vermarkten zu wollen, ist daher ein Widerspruch in sich.» Die Marktlogik auf die Weiterbildung anzuwenden, heisst umgekehrt, was sie vermittelt, wird zumindest missverstanden und die wesentlichen Aspekte von (Weiter-)Bildung werden unterschlagen: dass sie «sich als Wissen, Kompetenz und Erfahrung in das lernende Subjekt» einlagert.

Auf die These vom gefesselten Riesen bezogen, bedeutet dies, dass just die auf die Weiterbildung angewendete Marktlogik sie eigentlich fesselt. Sie zumindest diskursiv davon zu befreien, wäre ein erster Schritt, diese Fesseln zu lösen. Daraus ergäbe sich unter Umständen auch ein freierer Blick darauf, was Weiterbildung noch zusätzlich leisten könnte. Und wir brauchen eine Bildung, die uns mehr vermittelt als

2 vgl. EP 3/19 «Werte und wirtschaftliche Realität»
3 ebda.S. 29ff.

unmittelbar anwendbare Skills in der beruflichen Praxis.

Auf dem falschen Fuss erwischt

Die Pandemie hat die Welt auf dem falschen Fuss erwischt: Sie hat vieles über Nacht in Frage gestellt, was wir für sicher, ja unumstösslich gehalten haben. Sie hat uns aber vor allem gezeigt, dass das Unplanbare, Unvorhersehbare uns tatsächlich ereilt. Wenige sind damit wirklich zurechtgekommen, und die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und wohl auch individuellen Konsequenzen von mehr oder minder überstürztem Handeln sind längst nicht absehbar.

Keine Weiterbildung dieser Welt liefert ein griffiges Rezept, wie mit der Pandemie umzugehen wäre. Aber Weiterbildungen vermitteln Kompetenzen, die helfen, mit dem Unvorhersehbaren umzugehen. Kreativität gehört dazu, aber auch Aspekte der politischen Bildung, denn was wir gerade erleben, ist auch eine Belastungsprobe unserer politischen Systeme. Diese Aspekte der Weiterbildung werden durch die Marktlogik (noch) nicht erkannt, weil sie eben nicht vermarktbar sind.

Flucht ins Digitale

Und die Weiterbildung selbst? Wie hat sie auf die Krise reagiert? Zunächst nicht anders als andere Branchen: Mit Fassungslosigkeit und Panik. Die Flucht ins Digitale war zunächst der Hoffnung geschuldet, zu retten, was zu retten war. Für manch einen Trainer, manch eine Kursleiterin war die Verlagerung der Weiterbildung in ein Online-Format jedoch eine Premiere. Die Beteuerung, dass das Digitale auf dem Vormarsch sei, hörte man zwar auch in der Weiterbildung allenthalben. Bis zum Ausbruch der Pandemie bezeichnete aber rund die Hälfte der Weiterbildungsanbieter ihr Angebot als weitgehend «technologiefrei».

Aber die Welt hat sich verändert: Wie die Anbieterbefragung des SVEB zeigte, hat die Pandemie bei den meisten Anbietern zu Innovationen, ja gar zur Experimentierfreude beigetragen. Nicht alles, was Corona ins Leben gerufen hat, wird freilich bleiben, wenn Menschen sich einander wieder einigermassen gefahrlos nähern können. Aber die Weiterbildung hat einen Mentalitätswandel durchgemacht und steht der Digitalität heute offener gegenüber.

Die Flucht ins Digitale war zunächst der Hoffnung geschuldet, zu retten, was zu retten war.

Und ist die Weiterbildung nun ein gefesselter Riese, den es zu befreien gilt? Stellen wir uns den Riesen vielleicht besser nicht wie in Gullivers Reisen vor, sondern eher als eine amorphe, lebendige Struktur, die dank ihrer Beweglichkeit auch in neue Räume vorstossen kann, die Aufgaben übernehmen kann, die sie bisher nicht erfüllt hat, und die sich selbst neue Technologien und neue didaktische Konzepte zunutze macht. Dafür aber braucht sie Luft und muss aus der Enge der Marktlogik befreit werden. Sie braucht auch Zuwendung seitens der Forschung, damit sie, wie andere pädagogische Bereiche, verstanden wird und sich auch selbst zu verstehen lernt.

Ja, die Weiterbildung ist ein Riese. Und sie vermag wesentlich mehr als ihr heute zugemutet wird. Diese hier versammelten Beiträge stützen diese Ansicht und weisen entsprechend auf Potenziale und Wege hin.

LA LIBÉRATION DU GÉANT LIGOTÉ

Le géant ligoté – ou les potentiels de la formation continue

IRENA SGIER, RONALD SCHENKEL

En Suisse, la formation continue est censée fonctionner selon les lois du marché libre. Mais la logique du marché à elle seule nous assure-t-elle une formation continue qui contribue à résoudre les problèmes d'aujourd'hui et de demain ? Nous en doutons.

En juin 2020, dans une phase de relâchement temporaire de la crise du Covid-19, le deuxième rapport de tendance du *think tank TRANSIT* a été publié. Il s'intitulait «Délivrer le géant ligoté» et remettait en question l'accent sur la formation continue professionnelle qui domine le discours public. En partie aussi dans le contexte de la pandémie du Covid-19, le rapport de tendance préconisait d'ouvrir le champ de vision et d'accorder un poids accru à la formation continue culturelle et politique. Par ailleurs, le rapport recommandait de faire davantage de place à une formation continue transformative, axée sur les processus de changement, d'autant que la gestion d'événements percutants tels que la pandémie du Covid-19 exige une formation continue contribuant à résoudre des problèmes complexes au niveau des individus, des organisations, des communautés ou à l'échelle mondiale.

Dans le présent numéro, «Éducation Permanente» se penche sur cette approche et entend étayer la thèse selon laquelle le potentiel de la formation continue est encore loin d'être pleinement exploité. À cet effet, la rédaction s'est entretenue avec des experts de la recherche et de la pratique pour les interroger sur ces potentiels inexploités. Ces entretiens sont complétés par des articles qui reflètent la réalité de la formation continue et la soumettent à une analyse critique.

Mais, en fin de compte, que faut-il penser de la métaphore du géant ligoté qu'il importe de libérer? Elle affirme d'une part que la formation continue a au moins le même poids que d'autres domaines de la formation en Suisse. D'autre part, elle suggère non seulement qu'elle pourrait apporter une plus-value pour le développement de l'individu et de la société, mais encore qu'elle est, en fait, empêchée de le faire.

La véritable grandeur de la formation continue?

Cela pose donc en premier lieu la question de la véritable grandeur de la formation continue. Selon quels critères la mesurer? À la différence de la formation formelle, la formation continue est essentiellement décrite comme orientée vers le marché. Elle devrait ainsi être considérée comme n'importe quelle autre branche. Serait-il donc approprié de recourir à des indicateurs économiques? Selon une estimation de l'année 2007 — puisque l'on ne dispose malheureusement pas de chiffres plus récents — le chiffre d'affaires du marché de la formation continue en Suisse s'élève à 5,3 milliards de francs. Cela représente environ la moitié du chiffre d'affaires annuel de Swisscom, qui est un géant de son industrie. La restauration, quant à elle, réalise en Suisse un chiffre d'environ 15 milliards de francs. Toutefois, notre pays compte environ 30 000 restaurants, soit dix fois plus que d'institutions de formation continue (au nombre d'environ 3000, selon une estimation de l'année 2014). La formation continue n'est certainement pas un géant économique. Mais ce secteur n'est pas non plus un nain.

La formation continue n'est certainement pas un géant économique. Mais ce secteur n'est pas non plus un nain.

Certificats de capacité pour la formation continue

Mais peut-être d'autres grandeurs sont-elles plus significatives pour bien situer la formation continue. Elle veille à ce que les adultes puissent poursuivre leur développement au-delà de leurs diplômes de formation formelle. Elle représente donc le secteur de la formation qui permet la réalisation du postulat de l'apprentissage tout au long de la vie (l'apprentissage autonome, qui a sans doute nettement augmenté avec l'apparition des offres en ligne, fait également partie de la formation continue). La formation continue accompagne donc beaucoup d'individus dans leurs efforts de formation, plus longtemps que la formation formelle. Et plus le savoir devient vite obsolète et plus il faut acquérir de nouvelles compétences en raison d'un monde en changement rapide, plus le concept de formation continue gagne en importance pour l'individu et la société. Certains experts considèrent aujourd'hui que les diplômes formels constituent essentiellement des certificats de capacité pour une formation permanente[1], en quelque sorte des préliminaires pour le véritable apprentissage, si l'on veut donner dans la polémique. Ce point de vue signifie tout simplement une chose: la formation continue est indispensable et se place au moins sur un pied d'égalité avec la formation formelle.

Il existe un large consensus sur ce que sont les branches d'importance systémique. L'aéronautique ou le secteur bancaire, par exemple, en font partie. On sait que ce dernier a déjà été sauvé une fois de l'effondrement avec beaucoup d'argent des contribuables. Imaginons à présent un effondrement de la formation continue (un scénario qui ne paraît pas si improbable au vu de la pandémie). Les formations continues techniques pour les professionnels d'innombrables branches cesseraient, de même que les cours pour cadres, les entraînements aux méthodes modernes de gestion et — effectivement — aus-

1 Cf. NZZ 8/10/2019 «Ein Pass für lebenslanges Lernen». https://www.nzz.ch/meinung/ein-pass-fuer-lebenslanges-lernen-ld.1510871

Par rapport à la thèse du géant ligoté, cela signifie que c'est précisément la logique du marché appliquée à la formation continue qui l'entrave.

si les cours de langues. Cela ne mettrait pas seulement un frein aux désirs individuels de développement; la capacité d'innovation des entreprises se retrouverait à l'arrêt, avec toutes les conséquences que cela entraînerait. D'importance systémique? Sans formation continue, on ne pourrait sans doute bientôt plus prendre un vol avec des pilotes suisses.

Malgré cela, la formation continue ne joue qu'un rôle marginal dans le discours public; à la différence de l'école primaire, par exemple, elle ne fait guère l'objet de débats politiques. Et il est intéressant de noter que la qualité de la formation continue en Suisse n'est pratiquement pas mentionnée en tant que facteur pour l'intérêt de la Suisse comme site d'implantation — à la différence des hautes écoles par exemple. Si l'on considère par ailleurs les fonds mis à sa disposition par la Confédération, ceux-ci sont effectivement modestes par rapport à ceux consacrés aux secteurs de la formation formelle. Nous n'entendons nullement préconiser ici un changement systémique vers une formation continue «étatique», ni mettre fondamentalement en question la formation continue professionnelle telle qu'elle s'est établie aujourd'hui. Une formation continue agissant selon les lois du marché a de nombreux avantages. Mais le marché ne sait pas tout, et le jeu de l'offre et de la demande, comme l'ont déjà souligné des articles précédents dans cette revue[2], n'est pas non plus exempt d'illusions.

Parmi celles-ci compte aussi d'idée de la formation comme produit. Cette idée est certes pratique en vue d'une possibilité de commercialisation, mais absolument insuffisante, comme l'expose la chercheuse en matière de formation Svenja Möller[3]: «La formation est un vademecum qui met en question, perce à jour et critique une logique supposée du marché. Vouloir commercialiser la formation est donc une contradiction en soi.» Si l'on applique la logique du marché à la formation continue, cela revient à méconnaître ce qu'elle transmet et à occulter les aspects essentiels de la formation (continue): le fait qu'elle s'emmagasine en tant que «savoir, compétence et expérience dans le sujet qui apprend».

Par rapport à la thèse du géant ligoté, cela signifie que c'est précisément la logique du marché appliquée à la formation continue qui l'entrave. L'en libérer tout au moins sur le plan du discours serait un premier pas pour défaire ces entraves. Cela ouvrirait éventuellement aussi un regard plus libre sur tout ce que la formation continue pourrait encore offrir de plus. Et nous avons besoin d'une formation qui transmet davantage que des aptitudes directement applicables dans la pratique professionnelle.

2 Cf. EP 3/2019 «Valeurs et réalité économique».
3 ibid., p. 29 ss.

Pris au dépourvu

La pandémie a pris le monde au dépourvu: du jour au lendemain, elle a mis en question bien des choses que nous pensions sûres, voire même inébranlables. Mais surtout, elle nous a montré que l'inattendu, l'imprévisible peut vraiment nous arriver. Rares sont ceux qui ont vraiment bien pu gérer cela, et on est encore loin de connaître toutes les conséquences économiques, sociales et sans doute aussi individuelles d'actions plus ou moins précipitées.

Aucune formation continue du monde ne fournit de recette concluante pour la gestion de la pandémie. Mais les formations continues transmettent des compétences qui aident à gérer l'imprévisible. Cela comprend la créativité, mais aussi des aspects d'éducation politique, car ce que nous vivons en ce moment met également à l'épreuve nos systèmes politiques. Ces aspects de la formation continue ne sont pas (encore) reconnus par la logique du marché, parce qu'ils ne sont pas commercialisables.

Fuite vers le numérique

Et la formation continue en tant que telle? Comment a-t-elle réagi à la crise? Au départ, de même que les autres branches: avec consternation et panique. C'est tout d'abord par la fuite vers le numérique que l'on espérait sauver ce qui pouvait encore l'être. Mais pour maint formateur et mainte animatrice de cours, la transposition de la formation numérique en un format en ligne constituait une première. On entendait certes affirmer de toutes parts que le numérique gagnait du terrain. Mais jusqu'à l'irruption de la pandémie, près de la moitié des prestataires de formation décrivaient leur offre comme largement «exempte de technologie». Cependant, le monde a changé: comme l'a montré le sondage de la FSEA auprès des prestataires,

Aucune formation continue au monde ne fournit de recette concluante pour la gestion de la pandémie.

la pandémie a contribué chez la plupart d'entre eux à susciter des innovations, et même un goût de l'expérimentation. Certes, tout ce que le Covid-19 a déclenché ne durera pas, une fois que les gens pourront à nouveau se rapprocher plus ou moins sans risque. Mais la formation continue a connu un changement de mentalité et est aujourd'hui plus ouverte au numérique.
La formation continue est-elle donc un géant ligoté qu'il convient de libérer? N'imaginons peut-être pas le géant comme dans les voyages de Gulliver, mais plutôt comme une structure vivante amorphe qui peut, grâce à sa mobilité, pénétrer de nouveaux espaces, prendre en charge des tâches qu'elle n'assumait pas jusqu'à présent, et s'approprier utilement elle-même de nouvelles technologies et de nouveaux concepts pédagogiques. Mais pour cela, elle doit avoir de l'air et être libérée de l'étroitesse de la logique du marché. Elle a aussi besoin d'attention de la part de la recherche afin d'être comprise et d'apprendre à se comprendre elle-même, comme d'autres domaines de la pédagogie.

Oui, la formation continue est un géant. Et elle est capable de bien davantage que ce qu'on lui concède aujourd'hui. Les articles réunis ici étayent ce point de vue et mettent par conséquent en lumière des potentiels et des approches possibles.

DIE BEFREIUNG DES GEFESSELTEN RIESEN

Tapping the potential for adult learning

ALAN TUCKETT

The importance of lifelong learning is often emphasised at political level and many transnational agreements have been signed accordingly. But there is a gap between these declarations of intent and reality. It therefore takes more than an appeal to decision makers to tap the full potential of adult education.

Anyone scanning the landscape of international policy debates on the future will be struck by the need for adults to change and adapt to address the challenges arising from climate change and the search for sustainable ways of living. They will need to adapt to a world where large areas of employment are transformed with the advent of robotics and artificial intelligence. Ageing societies and youth unemployment, mass migration (not least in response to rising sea levels), and the continuing need to avert extreme levels of poverty — each pose challenges to today's adults. Raymond Williams, the adult educator and cultural critic argued that at times of change adults turn to learning to understand what is happening, to adapt to it, but above all to shape it.

The United Nations recognised this in 2015, in the Sustainable Development Goals (SDGs), where ‹promoting lifelong learning for all› was recognised as an explicit element of the Education Goal, but also in recognising that few of the UN's seventeen SDGs could be achieved without today's adults learning and contributing to social change. The International Labour Office came to a similar conclusion in the 2019 report of its Commission on the Future of Jobs, which made a universal entitlement to lifelong learning its first key recommendation, given the scale of industrial change facing employers and employees alike (ILO 2019). The World Economic Forum concurred in a 2017 paper which called for a commitment to lifelong learning and stressed the impact of artificial intelligence and robotics on the jobs of skilled and less skilled workers alike — seeing the need for transformational learning within jobs, and retraining essential for people displaced by technological change (WEF 2017). The European Union reframed its commitment to adult learning in 2010 in the light of the economic crisis of 2007—2008, and again highlighting the way globalisation was making lifelong learning of key importance to economic and social change, and adopted a target for member states of 15% adult participation in learning by 2020 (Council of the EU 2011). Most recently of all the UNESCO Institute for Lifelong Learning paper Embracing a culture of lifelong learning calls for a major shift towards a culture of lifelong learning — though its target date of this change is 2050.

> The COVID-19 pandemic has highlighted just how important the widest commitment of adults is to containing its impact, and how important community solidarity is.

Gap between rhetoric and practice

With the governments of the world signing up to so many transnational agreements on the importance of learning beyond initial schooling you would think this was a time of plenty in adult learning opportunities. And yet so often there is a gap between rhetoric and practice. Take the EU commitment. At the time it was agreed in 2011, the adult participation rate in the EU was 9%. At the end of the decade it hovers around 11%, with quite a chunk of the increase coming from France's redefinition of its participation rates. Whilst Switzerland has maintained a robust range of learning opportunities, countries like the UK, which has seen a fall of four million adults in learning over the last 15 years have seen a sharp decline. Hardly any countries below the participation goal in 2009 have achieved it since. The UN fares no better. After 15 years when the international goal of halving the rate of adults without literacy was spectacularly missed, the UN charged the Global Partnership for Education (GPE) with financing the achievement of the Sustainable Development Goal. Yet the GPE decided there was no money for adult literacy, or for wider adult learning.

Of course not all countries behave in the same way. Korea and Singapore have developed lifelong learning strategies based on the need for transformed vocational education that touch the lives of the bulk of their citizens. In Europe Switzerland and Norway have backed their adult learning commitments with legislation. However, the shift towards a narrower utilitarian conception of lifelong learning is, in many places, at the expense of life-wide, life-deep learning, grounded in adults' curiosity to learn, and communities desire to solve problems together. The COVID-19 pandemic has highlighted just how important the widest commitment of adults is to containing its impact, and how important community solidarity is. We have been reminded that what we learn together can be greater than the sum of the parts of what we know alone.

The difficulty in matching rhetoric with practice at national level was one of the major stimuli for the creation of Learning Cities and Learning Communities. If grand strategy needs national or supranational commitment, it is at regional and sub-regional levels that actors from the world of work, from health services, educational institutions, faith organisations and the wider voluntary sector come together, make agreements to work across policy silos and pool resources to foster a culture of lifelong learning. You see this spectacularly in the example of Suwon in Korea. It is one, albeit exceptional, of seventy-five Learning Cities in the country (and China has developed 200 Learning Cities since 2000). Suwon enjoys the passionate support of its mayor, but also a visible presence across a full range of institutions, cultural organisations and local businesses. No one lives

more than ten minutes travel from a library — which range from a modest shelf of books in a metro station or a hairdressing salon, to a learning centre at work or a public library — and in addition no one lives more than twenty minutes from a learning centre. It helps that the City's commitment was underpinned by support from Samsung, whose corporate headquarters are in the city. But it is, too, clearly an initiative with wide engagement of citizens of all ages.

Learning events

Like Suwon, Cork in Ireland was a winner of a UNESCO Outstanding Learning City award. Its work is focused on inclusion, on «no one being left behind» — to use the slogan of the last UN General Secretary Ban-Ki Moon. It manifests this commitment through its spectacular annual Lifelong Learning festival, where hundreds of organisations contribute events, where Learning Factories open their doors for groups to discover the work they do, and to explore career routes. Buses are festooned with images of learners from pre-school to retirement. (It reminded me of SVEB's Lernfestival where the one hour a day for learning theme was carried out on Bern's buses). There are initiatives to strengthen the skills of prisoners on the «Inside» project, and to support learning for well-being for wives and partners in the «Outside» project. At the edge of a town centre car park a Learning Forest was established to foster debate about the relationship of growing and consuming. Learning neighbourhoods focus on the differing needs of different areas — but all seek to engage with under-represented groups.

Two lessons from these experiences are worth highlighting. The first is that by taking learning to different, unexpected places the ubiquity of adult learning in our lives is made apparent. Where learning is seen as normal for people like yourself, it is so much easier to give yourself a chance to join in. That leads to the second lesson — one at the heart of Adult Learners' Weeks and LernFestivals everywhere — that celebrating existing learners in all of their diversity, and with all their different aspirations is a key to inclusion. A third possibility occurs to me, too. If you want to stimulate a culture where people live healthy lives, and mental well-being is a concern not just for individuals but for the communities in which they live, you need the active co-operation of health and education workers and policy makers. Seeing each other's work afresh in a learning festival makes that perhaps easier to achieve.

The key as so often to tapping the potential for new ways of reaching adults lies with the creativity and imagination of local people, working together.

If this piece started with a reflection on global policymaking, and looked too at the dynamic of regional and sub-regional networks, the key as so often to tapping the potential for new ways of reaching adults lies with the creativity and imagination of local people, working together. In Leicester in the UK activists noted how far too many people in residential care homes were without fresh stimulus and without contact with younger people. They created Learning for the Fourth Age, which brings together residents in a range of homes with a visiting voluntary tutor, often a young student, to study whatever the resident chooses. A 93 year old Welsh woman decided the time had come to learn her native language — something denied her when she was seven. A man in his 80s took up the clarinet after 30 or 40 years. People formed discussion groups, studied history and archaeology, and became active when keep fit classes were started — leading the manager of a similar programme in a Derbyshire home to note that daytime use of incontinence pads had dropped by 75 percent. In Australia, Barry Golding saw that whilst men were seldom attracted to the adult education programmes on offer locally, they were happy to get together and talk whilst repairing a car or sawing wood. The result of his observation has borne fruit across the world, as the Men's Sheds movement has taken flight — bringing men together, with machinery for wood and metal making, and the chance to make sense of the world whilst making things. These examples highlight a point made well in an adult education report in the UK in 1919, which argued that however enlightened national government or municipal authorities are — there will always be needs they haven't met and civil society has a key role through ingenuity and commitment in meeting that need. It was exactly such ingenuity in the UK that led the great social entrepreneur, Michael Young, to dream up an Open University — recognising the power of technology in releasing opportunities for learning not tied to time or place. Of course major initiatives like that need public support, and solid financing. But just as radio had opened the chance to acquire literacy in remote African communities through distance learning, television and the internet have expanded opportunities for creative engagement with communities of interest across the world. Expert patient groups — like those with Parkinson's disease support patients to be as well briefed to discuss options for treatment with their doctors. Autodidacts can develop expertise in fields as yet untapped — turning informal learning into spaces for expert learning. Families long separated by distance share lives and learn from each other's experiences at a distance — and for adult educators working in Europe the internet brings the chance to learn from the creativity of popular educators across the global South.

Taken together, this piece argues that we can make a major contribution to tapping the potential of adult learning through our shared imagination, through experiment and celebration. Of course, decision makers at all levels can help — and if we are to crack the major challenges of our times they must recognise the value of adults learning. But to help them recognise, we have, too, to celebrate our work and to learn from one another.

Sir ALAN TUCKETT is Professor of Education at the University of Wolverhampton, was President of the International Council for Adult Education 2011–2015, and led the National Institute of Adult Continuing Education In England and Wales 1988–2011.

EXPLOITER LE POTENTIEL DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DES ADULTES
https://bit.ly/3pPUb9J

REFERENCES

– Council of the European Union (2011). Council Resolution on a Renewed European Agenda for Adult Learning, Official Journal of the European Union C372, 20.12.2011.
– International Labour Office (2019) Work for a brighter future: Report of the global commission on the future of work. Geneva, ILO.
– UIL (2020) Embracing a culture of lifelong learning. Hamburg: UIL.
– United Nations (2015) Sustainable development goals New York, UN.
– World Economic Forum (2017) Accelerating workforce reskilling for the fourth industrial revolution Geneva: WEF

DIE BEFREIUNG DES GEFESSELTEN RIESEN

Die Erschliessung des Potenzials der Erwachsenenbildung

ALAN TUCKETT

Immer wieder wird auf politischer Ebene die Bedeutung des lebenslangen Lernens betont, und dementsprechend wurden viele transnationale Vereinbarungen unterzeichnet. Dennoch besteht eine Kluft zwischen diesen Absichtserklärungen und der Realität. Es bedarf daher mehr als eines Appells an die Entscheidungsträger, das volle Potenzial der Erwachsenenbildung auszuschöpfen.

All jenen, die das weite Feld der internationalen politischen Debatten über Zukunftsthemen betrachten, wird auffallen, dass es für Erwachsene unabdingbar ist, sich zu verändern und anzupassen, um sich den aus dem Klimawandel und der Suche nach einem nachhaltigen Leben ergebenden Herausforderungen zu stellen. Sie werden sich an eine Welt anpassen müssen, in der durch das Aufkommen der Robotik und künstlichen Intelligenz weite Bereiche der Arbeitswelt einem Wandel unterliegen. Alternde Gesellschaften und Jugendarbeitslosigkeit, Massenmigration (nicht zuletzt als Reaktion auf den Anstieg des Meeresspiegels) und die anhaltende Notwendigkeit, extreme Armut abzuwenden — all dies stellt die Erwachsenen von heute vor Herausforderungen. Raymond Williams, Erwachsenenbildner und Kulturkritiker, argumentierte, dass sich Erwachsene in Zeiten des Wandels dem Lernen zuwenden, um zu verstehen, was gerade geschieht, sowie um sich an das Geschehen anzupassen, aber vor allem, um es zu gestalten.

Diese Tatsache wurde von den Vereinten Nationen 2015 in den nachhaltigen Entwicklungszielen (Sustainable Development Goals, SDGs) anerkannt, in denen die «Förderung des lebenslangen Lernens für alle» als explizites Element des Bildungsziels anerkannt wurde, aber auch in der Erkenntnis, dass nur wenige der 17 SDGs der UNO erreicht werden könnten, ohne dass die Erwachsenen von heute lernen und zum sozialen Wandel beitragen. Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung kam die Internationale Arbeitsorganisation ILO 2019 im Bericht ihrer Kommission zur Zukunft der Arbeit, die angesichts des Ausmasses des industriellen Wandels, mit dem Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber sowie Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gleichermassen konfrontiert sind, einen universellen Anspruch auf lebenslanges Lernen zur ersten Schlüsselempfehlung machte (ILO 2019). Das Weltwirtschaftsforum WEF vertritt in einem Papier von 2017 dieselbe Meinung: hier wurde ein Engagement für lebenslanges Lernen gefordert und es wurden die Auswirkungen von künstlicher Intelligenz und Robotik auf die Arbeitswelt qualifizierter und weniger qualifizierter Arbeitnehmenden gleichermassen betont — das Papier sieht die Notwendigkeit von transformativem Lernen am Arbeitsplatz und von Umschulungen für jene, die durch den technologischen Wandel freigesetzt wurden, als wesentlich an (WEF 2017). Die Europäische Union hat ihr Engagement für die Erwachsenenbildung im Jahr 2010 vor dem Hintergrund der Wirtschaftskrise 2007—2008 neu ausgerichtet und nochmals betont, dass dem lebenslangen Lernen durch die Globalisierung eine Schlüsselrolle für den wirtschaftlichen und sozialen Wandel zukommt. Sie hat ein Ziel von 15 % Beteiligung durch Erwachsene am Lernen bis 2020 (Rat der EU 2011) für die Mitgliedstaaten festgesetzt. Zuletzt forderte das UNESCO-Institut für lebenslanges Lernen in seinem Papier «Embracing a culture of lifelong learning» einen grundlegenden Wandel hin zu einer Kultur des lebenslangen Lernens — auch wenn das Zieldatum für diesen Wandel das Jahr 2050 ist.

Raymond Williams, Erwachsenenbildner und Kulturkritiker, argumentierte, dass sich Erwachsene in Zeiten des Wandels dem Lernen zuwenden, um zu verstehen, was gerade geschieht, sowie um sich an das Geschehen anzupassen, aber vor allem, um es zu gestalten.

Kluft zwischen Rhetorik und Praxis

Angesichts der Tatsache, dass die Regierungen der Welt so viele transnationale Abkommen über die Bedeutung des Lernens über die erste Schulbildung hinaus unterzeichnet haben, könnte man meinen, dass wir derzeit eine Fülle an Möglichkeiten in der Erwachsenenbildung erleben. Und doch besteht allzu oft eine Kluft zwischen Rhetorik und Praxis. Denken wir beispielsweise an das Engagement der EU. Zum Zeitpunkt der Vereinbarung im Jahr 2011 lag die Beteiligungsquote Erwachsener in der EU bei 9 %. Am Ende des Jahrzehnts liegt sie bei etwa 11 %, wobei ein Grossteil des Anstiegs auf die Neudefinition der französischen Beteiligungsquoten zurückzuführen ist. Während die Schweiz ein stabiles Angebot an Lernangeboten aufrechterhalten konnte, haben Länder wie das Vereinigte Königreich, das hinsichtlich der Lernbeteiligung in den letzten 15 Jahren eine Verringerung um vier Millionen Erwachsene zu verzeichnen hatte, einen starken Rückgang zu verzeichnen. Kaum ein Land, das 2009 unter dem Beteiligungsziel lag, hat es seither erreicht. Die UNO schneidet nicht besser ab. Nach 15 Jahren, in denen das internationale Ziel, die Quote an Erwachsenen ohne Lesekompetenz zu halbieren, eindrucksvoll verfehlt wurde, beauftragte die UNO die Globale Partnerschaft für Bildung (GPE) mit der Finanzierung der Erreichung des Ziels der nachhaltigen Entwicklung. Dennoch entschied die GPE, dass kein Geld für die Alphabetisierung von Erwachsenen oder für die Erwachsenenbildung im weiteren Sinne vorhanden gewesen sei.

Natürlich verhalten sich nicht alle Länder auf die gleiche Weise. Korea und Singapur haben Strategien für das lebenslange Lernen entwickelt, die auf der Notwendigkeit einer Berufsausbildungsreform basieren und das Leben der meisten ihrer Bürgerinnen und Bürger betrifft. Unter den europäischen Ländern stützen die Schweiz und Norwegen ihre Verpflichtungen im Bereich der Erwachsenenbildung durch Rechtsvorschriften. Die Verlagerung hin zu einem engeren utilitaristischen Konzept des lebenslangen Lernens geht jedoch vielerorts auf Kosten des lebensumspannenden, lebenstiefen Lernens, das in der Neugier der Erwachsenen auf Lernen und dem Wunsch der Gemeinschaften, Probleme gemeinsam zu lösen, begründet ist. Die COVID-19-Pandemie hat unterstrichen, wie wichtig ein möglichst breites Engagement unter den Erwachsenen ist, um ihre Auswirkungen einzudämmen, und wie wichtig die Solidarität der Gemeinschaft ist. Wir sind daran erinnert worden, dass das, was wir gemeinsam lernen, grösser sein kann als die Summe der Teile dessen, was wir alleine wissen.

Die Schwierigkeit, die Rhetorik mit der Praxis auf nationaler Ebene in Einklang zu bringen, war einer der Hauptimpulse für die Schaffung von Lernstädten und Lerngemeinschaften. Wenn eine gross angelegte Strategie ein nationales oder supranationales Engagement erfordert, dann sind es die regionalen und subregionalen Ebenen, auf denen Akteure aus der Arbeitswelt, dem Gesundheitswesen, aus Bildungseinrichtungen, Glaubensorganisationen und dem Freiwilligensektor im weiteren Sinne zusammenkommen, Vereinbarungen treffen, um über politische «Silos» hinweg zu arbeiten und Ressourcen zu bündeln, mit dem Ziel, eine Kultur des lebenslangen Lernens zu fördern. Dies zeigt sich eindrucksvoll am Beispiel von Suwon in Korea. Es handelt sich dabei um eine aussergewöhnliche Lernstadt, von denen es im Land fünfundsiebzig gibt (und China hat seit dem Jahr 2000 bereits 200 derartige Lernstädte entwickelt). Suwon erfreut sich der leidenschaftlichen Unterstützung ihres Bürgermeisters, aber geniesst auch eine sichtbare Präsenz in einer ganzen Reihe von Institutionen, kulturellen Organisationen und lokalen Unternehmen. Niemand wohnt mehr als zehn Minuten Fahrtzeit von einer Bibliothek entfernt — hierbei reicht die Palette von einem bescheidenen Bücherregal in einer U-Bahn-Station oder in einem Friseursalon bis hin zu einem Lernzentrum am Arbeitsplatz oder einer öffentlichen Bibliothek — und darüber hinaus befindet sich keine Wohnung weiter als zwanzig Minuten von einem Lernzentrum entfernt. Hierbei war es eine Hilfe, dass das Engagement der Stadt durch die Unterstützung von Samsung, dessen Firmensitz sich in der Stadt befindet, gestärkt wurde. Es handelt sich aber auch eindeutig um eine Initiative mit breitem Engagement von Bürgerinnen und Bürgern aller Altersgruppen.

Lernveranstaltungen

Wie Suwon wurde auch Cork in Irland von der UNESCO als herausragende Lernstadt ausgezeichnet. Ihre Arbeit konzentriert sich auf Inklusion, darauf, dass «niemand zurückgelassen wird» — um den letzten UN-Generalsekretär Ban Ki-moon zu zitieren. Sie manifestiert dieses Engagement durch ihr eindrucksvolles jährliches Festival für das lebenslange Lernen, bei dem Hunderte von Organisationen mit ihren Veranstaltungen beitragen, bei denen Lernfabriken ihre Türen für Gruppen öffnen, damit diese ihre Arbeit entdecken und Karrierewege erkunden können. Die Busse sind mit Bildern von Lernenden vom Vorschulalter bis hin zu jenen im Ruhestand geschmückt. (Es erinnerte mich an das Lernfestival des SVEB, bei dem das Thema «täglich eine Stunde zum Lernen» in Berns Bussen behandelt wurde). Im Projekt «Inside» gibt es Initiativen zur Stärkung der Fähigkeiten von Gefangenen und im Projekt «Outside» zur Unterstützung des Lernens für das Wohlbefinden von Ehefrauen, Partnerinnen und Partnern. Am Rande eines Parkplatzes im Stadtzentrum wurde ein Lernwald eingerichtet, um Diskussionen über das Verhältnis von Wachstum und Konsumation anzuregen. Lernende Nachbarschaften konzentrieren sich auf die unterschiedlichen Bedürfnisse in den diversen Bereichen — aber alle versuchen, mit unterrepräsentierten Gruppen in Kontakt zu treten.

Zwei Lehren aus diesen Erfahrungen sind hervorzuheben. Die erste besteht darin, dass durch das Lernen an verschiedenen, unerwarteten Orten die Allgegenwart der Erwachsenenbildung in unserem Leben deutlich gemacht wird. Wo Lernen für Menschen wie du und ich als normal angesehen wird, ist es so viel einfacher, sich selbst eine Chance zu geben, mitzumachen. Daraus ergibt sich die zweite Lektion — eine, die überall im Mittelpunkt der Lernwochen für Erwachsene und der Lernfestivals steht — die besagt, dass ein Schlüssel zur Integration darin besteht, die aktuell Lernenden in ihrer ganzen Vielfalt und mit all ihren unterschiedlichen Bestrebungen zu feiern. Auch eine dritte Möglichkeit kommt mir in den Sinn. Wenn man eine Kultur fördern will, in der die Menschen ein gesundes Leben führen und in der das psychische Wohlbefinden nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für die Gemein-

Der Schlüssel zur Erschliessung des Potenzials für neue Wege, Erwachsene zu erreichen, liegt wie so oft in der Kreativität und Phantasie der Menschen vor Ort, die zusammenarbeiten.

schaften, in denen er lebt, ein Anliegen ist, brauchen sie die aktive Zusammenarbeit von Mitarbeitenden des Gesundheits- und Bildungswesens und politischen Entscheidungsträger. Die Arbeit des anderen in einem Lernfestival neu zu sehen, macht es vielleicht einfacher, dies zu erreichen.

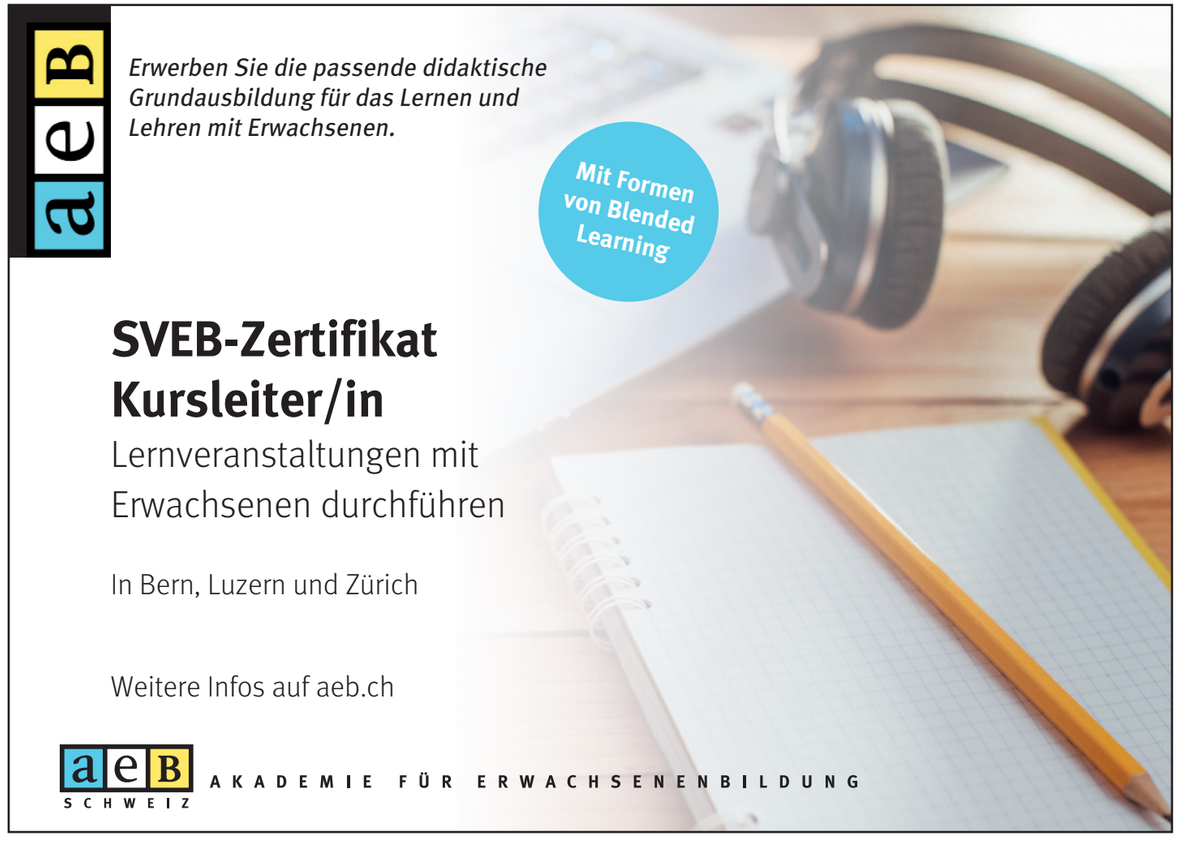
Wenn dieser Artikel mit einer Reflexion über die globale Politik begann und sich auch mit der Dynamik regionaler und subregionaler Netzwerke befasste, liegt der Schlüssel zur Erschliessung des Potenzials für neue Wege, Erwachsene zu erreichen, wie so oft in der Kreativität und Phantasie der Menschen vor Ort, die zusammenarbeiten. Im britischen Leicester stellten Aktivistinnen und Aktivisten fest, in welchem Ausmass zu viele Menschen in Heimen ohne neue Impulse und ohne Kontakt zu jüngeren Menschen waren. Sie schufen Learning for the Fourth Age, das die Bewohnerinnen und Bewohner verschiedener Heime mit einem ehrenamtlichen Gastlehrenden, oft ein junger Studierender, zusammenbringt. Dieser sollte herausfinden, was jene wünschen: Eine 93-jährige Waliserin beschloss, dass es an der Zeit sei, ihre Muttersprache zu lernen — was ihr mit sieben Jahren verwehrt worden war. Ein über 80 Jahre alter Mann begann, nach 30 oder 40 Jahren wieder Klarinette zu spielen. Die Menschen bildeten Diskussionsgruppen, studierten Geschichte und Archäologie und wurden aktiv, als Fitnesskurse gestartet wurden — so stellte der Leiter eines ähnlichen Programms in einem Heim in Derbyshire fest, dass der Verbrauch von Inkontinenzeinlagen tagsüber um 75 Prozent zurückgegangen war. In Australien stellte Barry Golding fest, dass sich Männer zwar selten zu den vor Ort angebotenen Erwachsenenbildungsprogrammen hingezogen fühlten, dass sie aber gerne zusammenkamen und sich unterhielten, während sie ein Auto reparierten oder Holz sägten. Das Ergebnis seiner Beobachtung hat in der ganzen Welt Früchte getragen und die Bewegung «Männerschuppen» ist in vollem Gange — sie bringt Männer zusammen, mit Maschinen zur Holz- und Metallerzeugung und der Möglichkeit, die Welt zu verstehen, während man Dinge herstellt. Diese Beispiele verdeutlichen einen Punkt, der in einem Bericht über Erwachsenenbildung im Vereinigten Königreich 1919 gut herausgearbeitet worden war. Dort wurde argumentiert, dass — wie aufgeklärt die nationalen Regierungen oder Kommunalbehörden auch sein mögen — es immer Bedürfnisse geben wird, die sie nicht erfüllen können, und dass die Zivilgesellschaft mit ihrem Einfallsreichtum und Engagement bei der Erfüllung dieser Bedürfnisse eine Schlüsselrolle spielt.

Es war genau dieser Einfallsreichtum im Vereinigten Königreich, der den grossen sozialen Unternehmer Michael Young dazu veranlasste, eine Offene Universität zu erdenken — in Anerkennung der Macht der Technologie, die Möglichkeiten für zeit- und ortsungebundenes Lernen freizusetzen. Selbstverständlich benötigen grössere Initiativen wie diese öffentliche Unterstützung und eine solide Finanzierung. Doch so wie das Radio die Möglichkeit eröffnet hatte, in entlegenen afrikanischen Gemeinden durch Fernunterricht Lese- und Schreibkenntnisse zu vermitteln, haben Fernsehen und Internet die Möglichkeiten für eine kreative Auseinandersetzung mit Interessengemeinschaften auf der ganzen Welt erweitert. Experten-Patientengruppen — wie z.B. solche mit einer Parkinson-Krankheit — unterstützen Patientinnen und Patienten dabei, sich ebenfalls zu informieren, um mit ihren Ärztinnen und Ärzten Behandlungsoptionen zu besprechen. Autodidakten können Fachwissen in bisher unerschlossenen Bereichen entwickeln — und so informelles Lernen in Räume für Expertenlernen verwandeln. Familien, die lange Zeit über grosse Entfernungen voneinander getrennt waren, tauschen sich über ihr Leben aus und lernen aus den Erfahrungen der anderen auf Distanz — und für Erwachsenenbildnerinnen und -bildner, die in Europa arbeiten, bietet das Internet die Chance, von der Kreativität der populären Pädagoginnen und Pädagogen im globalen Süden zu lernen.

Zusammenfassend wird in diesem Artikel argumentiert, dass wir durch unsere gemeinsame Vorstellungskraft, durch Experimente und Feiern einen wichtigen Beitrag zur Erschliessung des Potenzials der Erwachsenenbildung leisten können. Natürlich können Entscheidungsträger auf allen Ebenen helfen — und wenn wir die grossen Herausforderungen unserer Zeit meistern wollen, müssen sie den Wert der Erwachsenenbildung anerkennen. Aber um ihnen die Anerkennung zu erleichtern, müssen auch wir unsere Arbeit feiern und voneinander lernen.

Sir ALAN TUCKETT ist Professor für Pädagogik an der Universität von Wolverhampton, war von 2011 bis 2015 Präsident des Internationalen Rates für Erwachsenenbildung und leitete 1988 bis 2011 das Nationale Institut für Erwachsenenweiterbildung in England und Wales.

Die COVID-19-Pandemie hat unterstrichen, wie wichtig ein möglichst breites Engagement unter den Erwachsenen ist, um ihre Auswirkungen einzudämmen, und wie wichtig die Solidarität der Gemeinschaft ist.



DAS HAMSTERRAD
Weiterbildung besitzt zwar ein emanzipatorisches Potenzial. Doch ist sie auch eingebunden in ein System, dass die ständige Selbstoptimierung des Individuums verlangt. Eine Weiterbildung, die ihre eigene Rolle kritisch hinterfragt, könnte zu einer Entschleunigung beitragen.

LA ROUE DU HAMSTER
La formation continue a un potentiel émancipateur. Mais il est également intégré dans un système qui exige une auto-optimisation constante de l'individu. Une formation continue qui remet en question son propre rôle de manière critique pourrait contribuer à ralentir le processus.

LA RUOTA DEL CRICETO
La formazione continua ha un potenziale emancipatorio, ma è anche integrata in un sistema che richiede la costante auto-ottimizzazione dell'individuo. Una formazione continua che metta in discussione criticamente il proprio ruolo potrebbe contribuire a rallentarne il processo.

DIE BEFREIUNG DES GEFESSELTEN RIESEN

«Erst durch Emanzipationsprozesse wird Bildung möglich»

INTERVIEW IRENA SGIER

Bildung, sagt Joachim Ludwig, sei ein Prozess der emanzipatorischen Aufdeckung von bestehenden Zwängen und Abhängigkeiten. Der Professor für Erwachsenenbildung und Medienpädagogik plädiert denn auch für eine bessere Nutzung des emanzipatorischen Potenzials der Weiterbildung in der Gegenwart.

Woran denken Sie, wenn Sie den Begriff Emanzipation hören?
Mit Emanzipation verbinde ich Aufklärung und damit die Überwindung von Abhängigkeiten sowie ungerechtfertigten Herrschaftsverhältnissen. Darunter darf man sich nicht nur Sklaverei oder die kapitalistischen Ausbeutungsverhältnisse des 19. Jahrhunderts vorstellen. Heute leben wir immer noch in einem kapitalistisch strukturierten Gesellschaftssystem, allerdings hat es heute im 21. Jahrhundert andere Ausdrucksgestalten. Wir leben in einer Gesellschaft voller Widersprüche, Abhängigkeiten und Ungerechtigkeiten. Das gilt für den Umgang mit der Natur genauso wie für das Geschlechterverhältnis, die Einkommensungleichheit oder die Bildungsungerechtigkeit. Die Reihe der Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten liesse sich beliebig fortsetzen.

Arbeiten Sie mit diesem Begriff?
Für meine theoretischen und praktischen Arbeiten ist der Begriff Emanzipation zentral, weil er den Kern des Bildungsgedankens als emanzipatorischen Prozess zum Ausdruck bringt. Erst durch Emanzipationsprozesse wird Bildung möglich.

Sie sprechen von einem Prozess. Wie ist das genau zu verstehen?
Bildung, verstanden als Welt- und Selbstverständigung, lässt sich nicht als ein bestimmter Zustand beschreiben. Bildung ist vielmehr als eine Leitidee zu verstehen, die einen Prozess der Identifikation und Überwindung von Grenzen, Zwängen und Abhängigkeiten umfasst. Auf diese Weise lässt sich nicht sagen, ob oder wann jemand gebildet ist. Es lässt sich aber empirisch feststellen, ob sich jemand emanzipiert, d.h. Schritt für Schritt Grenzen, Zwänge identifiziert und überschreitet. Bildung ist so gesehen kein Zustand, sondern ein schrittweiser Prozess der emanzipatorischen Aufdeckung bestehender Zwänge und Abhängigkeiten, der zugleich neue Abhängigkeiten produzieren kann.

Dieser Prozess wird demnach auch in der Erwachsenenbildung angestossen.
Eine kritische Erwachsenenbildung hat emanzipatorisches Potenzial, weil sie die kritische Reflexion bestehender alltäglicher Deutungsmuster und Orientierungsrahmen unterstützen kann. Für Habermas ist diese Selbstreflexion von einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse bestimmt, das auf die Überwindung von Abhängigkeiten und die Identifikation erkenntnisleitender Interessen zielt. Kritische Erwachsenenbildung hinterfragt biographisch erworbene Deutungsmuster, Orientierungsrahmen und Wissensbestände, um Abhängigkeiten, Vorurteile und Zwänge mit einem emanzipatorischen Interesse zu überwinden.

Emanzipation ist heute ein eher selten genutzter Begriff. Ist er überhaupt noch brauchbar?
Ich denke, der Begriff Emanzipation ist so lange brauchbar und notwendig, wie es Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten in der

Eine kritische Erwachsenenbildung hat emanzipatorisches Potenzial, weil sie die kritische Reflexion bestehender alltäglicher Deutungsmuster und Orientierungsrahmen unterstützen kann.

Gesellschaft gibt. Der Verzicht auf ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse geht einher mit technischen Erkenntnisinteressen, die auf die Optimierung des Status quo zielen und gesellschaftliche Gerechtigkeitsfragen zunehmend ausklammern. Gesellschaftliche Probleme werden individualisiert und auf «selbstverantwortliche Individuen» verlagert. Stattdessen gilt es die Emanzipationsidee wieder zu stärken und das emanzipatorische Potenzial der Erwachsenenbildung besser zu nutzen.
Die Vorstellung von Emanzipation wird allerdings dann problematisch, wenn Steigerungsmodelle und ein optimistisches Fortschrittsdenken zugrunde gelegt werden. Emanzipation ist kein permanent fortschreitender kumulativer Prozess. Vielmehr ist die Überwindung von Abhängigkeiten oft mit der Konstitution neuer Abhängigkeiten verbunden.

Wenn Sie an Praxis der Erwachsenenbildung denken, wo sehen Sie heute eine emanzipatorische Aufgabe?
Die Bildung Erwachsener steht seit der Aufklärung im Spannungsverhältnis von Emanzipation und Funktion. Es galt einerseits, die Herrschaft von Adel und Klerus zu überwinden. Erwachsenenbildung ist so gesehen von Beginn an mit Befreiungskämpfen verbunden. Andererseits wurde die Erwachsenenbildung von Beginn an aufgerufen, die Menschen für das neue politische und ökonomische System funktional zu machen. Heute laufen wir Gefahr, das Spannungsverhältnis von Emanzipation und Funktion zu verlieren und alles auf Funktionalität zu reduzieren. Und das ein Leben lang. Erwachsenenbildung soll bei der Lösung aller möglichen gesellschaftlichen Probleme helfen und auf diese Weise funktional sein. Es geht aber nicht nur allein um Wissensvermittlung, um Qualifikationen oder um die Funktionalität der Subjektivität für anspruchsvolle, kreative berufliche Tätigkeiten. Es gilt, die Funktion zur Emanzipation ins Verhältnis zu setzen. Das lässt sich am Beispiel der Digitalisierung zeigen.

Können Sie das näher beschreiben?
Alle bildungspolitischen Förderprogramme zur Digitalisierung setzen auf betriebliche Effektivität und funktionale Nutzungskompetenz. Es fehlen die emanzipatorischen Perspektiven. Das sind im Falle der Digitalisierung z.B. Fragen nach der Zugänglichkeit zur Digitalität oder nach dem informationellen Selbstbestimmungsrecht angesichts einer massenhaften Datenspeicherung und einer unüberschaubaren Datenverwendung. Es stellen sich weiterhin Fragen nach der menschenfreundlichen Gestaltung digitaler Arbeitsplätze, nach neuen Ungleichheiten und schliesslich auch danach, welche neuen funktionalen Diskurse in diesem Zusammenhang hinter unserem Rücken entstehen.

Welche Aufgabe resultiert aus diesen Überlegungen für die Erwachsenenbildung?
Eine zentrale emanzipatorische Aufgabe der Erwachsenenbildung wäre es, parallel zur funktionalen Qualifizierung, in den verschiedenen Themen die funktionalen Zumutungen und herrschenden Interessen emanzipativ einzuholen. Es geht nicht darum, das eine gegen das andere auszuspielen. Aber es geht darum, die Gesellschaft als gestalteten und gestaltbaren Lebenszusammenhang erkennbar werden zu lassen. Helmut Bremer zeigt in seiner Untersuchung zu Gesellschaftsbildern[1], dass die Teilnehmenden selbst in der beruflichen Bildung solche Gerechtigkeits-, Teilhabe- und Anerkennungsthemen aufrufen. Erwachsenenbildung hätte das aufzugreifen.

1 Bremer, Helmut; Faulstich, Peter; Teiwes-Kügler, Christel; Vehse, Jessica (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, v. 183).

Sie verfolgen in Ihrer Arbeit ja vorwiegend einen subjekttheoretischen Ansatz. Inwiefern ist das für Sie ein emanzipatorischer Ansatz in der Bildungspraxis?
Der subjekttheoretische Ansatz kommt aus der kritischen Psychologie Klaus Holzkamps. Dabei gilt das Subjekt immer als gesellschaftliches Subjekt, das sich mit jeder seiner Lernhandlungen zur Gesellschaft ins Verhältnis setzt. Holzkamp unterscheidet zwischen einem expansiven und einem defensiven Lernen. Dabei zielt das expansive Lernen auf eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe, indem es bestehende Grenzen und Zwänge lernend identifiziert und überwindet. Das defensive Lernen versucht gesellschaftlichen Anforderungen nachzukommen. Das defensiv lernende Subjekt richtet sich dabei in den gegebenen Umständen ein, um Nachteile zu vermeiden. Demgegenüber zielen expansive Lernbegründungen auf die Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit. Expansives Lernen entspricht dem Bildungsprozess und seinem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse: Schritt für Schritt werden Zwänge und Abhängigkeiten reflexiv eingeholt und die fremden sowie die eigenen Interessen geklärt. Expansives Lernen hinterfragt die Unmittelbarkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse und erweitert so die gesellschaftliche Teilhabe.

Sie untersuchen unter anderem Bildungsprozesse in künstlerischen Bereichen wie Tanz oder Theater und bezeichnen diese auch als Transformationsprozesse. Werden die Teilnehmenden in solchen Bildungsprozessen freier, selbstständiger, mündiger?
Die Untersuchung von Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance-Projekten setzt die lerntheoretische Bildungsprozessforschung fort, die ich seit 20 Jahren unter Rückgriff auf den subjekttheoretischen Lern- und Bildungsbegriff in unterschiedlichen Bildungsfeldern durchführe. Sowohl Lernen als auch Bildung werden dabei als Welt- und Selbstverständigungsprozesse begriffen, die zur Transformation bestehender Deutungsmuster führen können. Diese Verständigungsprozesse und Transformationen werden rekonstruiert. Gefragt wird dabei, inwieweit bestehende Sichtweisen der Lernenden mit expansiver und damit emanzipatorischer Absicht verändert werden. Kulturelle Bildungsprozesse eignen sich dafür besonders, weil sie mittels ästhetischer Wahrnehmungen die Seite der Gefühle und Befindlichkeiten aufrufen. Gefühle kommen in klassischen Erwachsenenbildungskursen oft zu kurz. Welt- und Selbstverständigung ist aber identitätsrelevant und deshalb immer mit Befindlichkeiten verbunden: Wage ich es, vertraute Positionen und Perspektiven aufzugeben? Welche Konsequenzen kommen dann auf mich zu? In kulturellen Bildungsprozessen werden diese Befindlichkeiten systematisch zum Gegenstand gemacht und sinnlich ausgedrückt. Insofern ist die kulturelle Bildung ein wichtiges Untersuchungsfeld für die Rolle der Befindlichkeiten in Welt- und Selbstverständigungsprozessen. Die Teilnehmenden in kulturellen Bildungsprojekten finden mit ihren Befindlichkeiten und ästhetischen Erfahrungen, die sie im Kurs oder Projekt machen, neben der kognitiven Reflexion einen zusätzlichen wichtigen Zugang zur Transformation ihrer bestehenden Deutungsmuster und Orientierungen.

Kann das auch für die «normale» Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden?
Ästhetische Erfahrungen können so gesehen auch klassische Erwachsenenbildungskurse bereichern und ihr emanzipatorisches Potenzial erweitern. In der Praxis finden sich dafür bereits eine Vielzahl von Möglichkeiten und Ausdrucksformen. Dies ist das Ergebnis einer in Deutschland landesweit durchgeführten Befragung von Kursleitenden, die in den letzten drei Jahren stattgefunden hat.

Ein weiteres Feld, mit dem Sie sich auseinandersetzen, ist die politische Bildung. Wie schätzen Sie den Zustand der politischen Bildung im Hinblick auf emanzipatorische Anliegen ein?
Die geringe Nachfrage hat sich die politische Bildung ein Stück

Ästhetische Erfahrungen können so gesehen auch klassische Erwachsenenbildungskurse bereichern und ihr emanzipatorisches Potenzial erweitern.

weit selbst zuzuschreiben, denn auch teilnehmerorientierte oder aufsuchende Ansätze vermitteln oft den Eindruck, sie wüssten, wie das «gute Leben» auszusehen hätte. Solche Verkündungsabsichten schrecken viele Menschen mit abweichenden und oft populistischen Vorstellungen ab. Sie zu erreichen, wäre aber wichtiger als die Heimspiele im bürgerlichen Milieu zu pflegen. Auf diese Weise muss sich niemand bewegen.

Klingt eher ernüchtert.
Ich bin aber auch optimistisch. Es entstehen derzeit viele innovative Formate, insbesondere im Umfeld der kulturellen Bildung, die den Menschen Raum für ihre Gedanken und Erfahrungen geben. Die neuen Formate setzen die Menschen mit ihren lebensweltlichen Themen in den Mittelpunkt, geben ihnen sinnliche Ausdrucksmöglichkeiten und versuchen, so Diskursräume zu schaffen, in denen die Menschen ihre Deutungsmuster und identitätsrelevanten Gefühle zur Sprache bringen und austauschen können. Erst wenn die Menschen ihre Sichtweisen und Positionierungen darstellen und zur Sprache bringen können, entsteht die Chance zur Selbstverständigung und Selbstreflexion und damit auch zur Emanzipation gegenüber herrschenden Zwängen und Vorurteilen.

Sowohl in Bildungskreisen als auch in Wirtschaftskreisen und politischen Kontexten ist oft zu hören, dass künftig mehr kreatives und kritisches Denken gefragt sei. Verwirklichen sich hier alte pädagogische Ideale im Sinne einer Konvergenz zwischen pädagogischer und ökonomischer Vernunft?
Die Rede von einer Konvergenz zwischen pädagogischer und ökonomischer Vernunft wird seit 30 Jahren, seit den Diskursen zur Organisationsentwicklung, geführt. Viele Sozialwissenschaftler hofften, dass die neuen betrieblichen Anforderungen zur Selbstverantwortung, Selbststeuerung und Selbstorganisation erweiterte Autonomiespielräume für die Beschäftigten schaffen würden. Es blieb aber bislang bei einer Selbstverantwortung der Beschäftigten ohne Mitsprache über Ressourcen und Ziele.
Hier greift nach wie vor das Direktionsrecht der Arbeitgeber als Ausdruck kapitalistischer Strukturen und nicht von emanzipatorischen Prozessen.

Aber die Arbeitswelt und damit auch die Erwachsenenbildung sind zweifellos in Bewegung.
Bei der Modernisierung der Arbeitswelt, die zweifellos stattfindet, geht es m. E. nicht um eine Konvergenz, sondern um Verschiebungen im Spannungsverhältnis von Emanzipation und Funktion. Alte Herrschaftsverhältnisse lösen sich auf, neue treten hinzu. Die Subjektivität der Beschäftigten wird einerseits stärker zugelassen und auch gefordert. Zugleich wird dadurch der Mensch in einer neuen Weise funktional vereinnahmt. Das zeigt sich in den verschiedenen Prozessen der Entgrenzung von Arbeit. Die Menschen erfahren diese Funktionalisierung einerseits als berufliche und menschliche Herausforderung, andererseits in Form von Stress und Burnout. Während die organisatorisch-technische Optimierung der Arbeitsprozesse in vielerlei Hinsicht gefördert wird, gibt es wenig Möglichkeiten für eine kritische Reflexion und Gestaltung der Modernisierungsprozesse, in deren Folge sich erst Emanzipationspotenziale eröffnen würden. Statt die neu entstandenen gesellschaftlichen Verhältnisse mit idealistischen Konvergenzthesen zu glätten, wäre eine kritische Reflexion der neuen Grenzen, Zwänge und Abhängigkeiten angesagt. Zugleich wären die sich neu ergebenden Möglichkeiten für eine menschliche Zukunft auszuloten. Hier liegt eine wichtige emanzipatorische Aufgabe, nicht nur der betrieblichen Erwachsenenbildung.

Prof. Dr. JOACHIM LUDWIG ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam.

DIE BEFREIUNG DES GEFESSELTEN RIESEN

Erwachsenenbildung als Seismograph der Gesellschaft

INTERVIEW IRENA SGIER

Katrin Kraus, Professorin für Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, spricht der Weiterbildung durchaus das Potenzial zu, gesellschaftliche Veränderungen wahrzunehmen. Sie braucht aber auch ihrerseits ein Frühwarnsystem.

Erwachsenenbildung wird manchmal als Seismograph der Gesellschaft bezeichnet.
Die Idee dahinter: Im Kontext der Erwachsenenbildung können gesellschaftliche Veränderungen sichtbar werden, bevor sie in anderen Kontexten erkennbar sind. Teilen Sie diese Sicht?
Katrin Kraus: Ja, das teile ich. Ich glaube, dass diese Metapher etwas zum Ausdruck bringt, das die Erwachsenenbildung kennzeichnet. Indem man beobachtet, wie sich dieser Bereich entwickelt und verändert, welche Themen oder neuen Arbeitsformen wichtig werden, kann man viel über die Gesellschaft lernen. «Gesellschaft» ist aber ein riesiges Feld, das niemand als Ganzes untersuchen kann. Man kann nur bestimmte Phänomene erforschen, an denen gesellschaftliche Veränderungen sichtbar werden.
In diesem Sinn verstehe ich Erwachsenenbildung und Weiterbildung als Seismograph, der uns hilft zu verstehen, in welcher Zeit wir leben oder – historisch gedacht – welche Themen und Zusammenhänge unsere Gesellschaft geprägt haben. Das ist für mich auch ein spannender Forschungszugang.

Sie sind schon lange in der Forschung tätig und haben gesellschaftliche Zusammenhänge immer mitreflektiert. Inwiefern findet in der Erwachsenenbildung eine bewusste Auseinandersetzung mit dieser seismographischen Funktion statt?
Diese Auseinandersetzung findet durchaus statt. Das erfolgt vielleicht nicht immer als bewusste Reflexion der Seismographenfunktion, aber es gibt doch einige Forschungsarbeiten, die diese «gesellschaftsdiagnostische Dimension» einbeziehen. Aber ich bin ja nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Praxis tätig, und dort sehe ich immer wieder, wie wichtig es ist, gesellschaftliche Entwicklungen frühzeitig wahrzunehmen, um die Weiterbildung zukunftsfähig gestalten zu können. Weiterbildungsanbieter müssen in der Lage sein zu erkennen, wo in der Gesellschaft Themen und Trends auftauchen, die früher oder später auch die Weiterbildung betreffen werden. Dabei gibt es ein interessantes Phänomen: Zum einen ist die Weiterbildung ein Seismograph der Gesellschaft, zum anderen braucht sie selber eine Art Frühwarnsystem, um zu erkennen, wohin sich die Gesellschaft bewegt.

Wie sieht das in der Praxis aus?
Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen findet vorwiegend im Rahmen von Planungsprozessen statt. Wiltrud Gieseke macht das zum Beispiel mit ihrem Modell der Wissensinseln sehr schön sichtbar.
Die Komponente des Planens und Analysierens ist ein wichtiger Teil der Handlungskompetenzen – weit wichtiger als in anderen pädagogischen Bereichen, wo viel stärker der Bereich der Interaktion im

Zentrum steht. Ich glaube, diese Charakteristik bringt eine gewisse Neigung zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen mit sich.
In der Erwachsenenbildung gibt es nur sehr wenige Nischen, in denen man sich einrichten und den gesellschaftlichen Kontext ignorieren kann.

Und in der Forschung?
Dort findet die Reflexion zum Beispiel statt, indem untersucht wird, welche Themen in der Forschung wie aufgenommen und reflektiert werden. Dazu gehören zum Beispiel Fragen wie: Warum wird aktuell über das Thema Grundkompetenzen oder über Validierung geforscht? Was steht hinter diesen Fragestellungen? Dass sie zu Forschungsthemen werden, hat auch mit dem grösseren Kontext gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen zu tun. Ich finde Fragestellungen dieser Art sehr spannend.

Da Sie Grundkompetenzen ansprechen: Setzen sich die Anbieter hier mit einem gesellschaftlichen Bedarf auseinander oder nutzen sie einfach die Gelegenheit, dass für ein politisches Anliegen öffentliche Mittel zur Verfügung stehen?
Wenn die Anbieter Gelegenheit haben, in gesellschaftlich wichtigen Bereichen Gelder zu akquirieren und damit gute Arbeit zu leisten, sollen sie das tun – ob reflektiert oder nicht. Darin sehe ich nichts Problematisches.
Man muss sich aber schon bewusst sein, dass in der schweizerischen Weiterbildung sehr viele Bildungsprozesse unter Marktbedingungen stattfinden. Das geht nicht immer friktionslos.
In den öffentlich finanzierten Bildungsbereichen werden die Diskussionen im politischen Rahmen geführt. In der Weiterbildung geschieht die Rahmung über die Marktbedingungen. Das sind nicht immer die förderlichsten Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse. Ich würde nicht so weit gehen zu sagen, dass sie Bildung verhindern, aber man muss sich bewusst sein, dass es zwei unterschiedliche Logiken sind. Solche Reflexionen sind für die Entwicklung der Weiterbildung sehr wichtig.

Wenn die Anbieter Gelegenheit haben, in gesellschaftlich wichtigen Bereichen Gelder zu akquirieren und damit gute Arbeit zu leisten, sollen sie das tun – ob reflektiert oder nicht.

Sie erwähnten, die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen finde vorwiegend in Planungsprozessen statt. Gibt es für diese Reflexion auch einen Ort ausserhalb der eigenen Institution?
Aus meiner Sicht hat diese Art von Reflexion ihren Ort in der Professionalität. In einer Vorstellung von Professionalität, die nicht nur individuell erfolgt, sondern ein Regulativ beinhaltet, zu dem beispielsweise auch Zeitschriften, Kongresse und Ähnliches gehören. Professionalität ist ein Ort, an dem sich Personen, die sich in unterschiedlicher Art und Weise mit Weiterbildung auseinandersetzen, gegenseitig ihre Perspektiven zugänglich machen können.

Woher kommt eigentlich die Vorstellung oder der Anspruch einer seismographischen Funktion der Erwachsenenbildung?

Ich verstehe die Weiterbildung als Bildungsbereich mit offenen oder unscharfen Rändern. Die Weiterbildung diffundiert in verschiedene Gesellschaftsbereiche hinein, was man auch auf gesetzlicher Ebene sieht: Neben dem Weiterbildungsgesetz enthalten zahlreiche Spezialgesetze Bestimmungen zur Weiterbildung. Man sieht das auch bei der offiziellen Darstellung der Bildungssystematik mit ihren Kästchen: Die Weiterbildung lässt sich nicht in ein solches Kästchen einsperren. Sie ist per se überall in der Gesellschaft, und das führt zu einer gewissen Offenheit und Aufmerksamkeit für Veränderungen. Dass die Metapher des Seismographen für die Erwachsenenbildung so gut passt, hat also viel mit der Verfasstheit dieses Bildungsbereichs zu tun.

Sehen Sie aktuelle Entwicklungen, in denen die EB die Rolle des Seismographen übernimmt oder übernehmen kann?
Ich sehe das beispielsweise im zunehmenden Interesse an Fragestellungen politischer Bildung. Da werden auf einmal wieder Fragestellungen aktuell, die etwa den gesellschaftlichen Zusammenhalt oder Polarisierungstendenzen betreffen. Themen, die lange vernachlässigt wurden.
Ein anderes Beispiel sind Umweltthemen und Klimawandel. Wir alle haben in den letzten Jahren einiges über das Klima gelernt.

Zwar begann man ebenfalls früh, digitale Elemente aufzunehmen, aber bei der Umstellung auf digitale Formate verhielt sich die Weiterbildung lange zurückhaltend.

Ob sich dies in ausgeschriebenen Programmen der Erwachsenenbildung widerspiegelt und ob diese Themen nachgefragt werden, kann ich nicht sagen, aber in diesem Bereich findet definitiv eine Lernbewegung statt, die gesellschaftliche Entwicklungen aufnimmt, auf der Sachebene wie auf der Handlungsebene.

Bei der Digitalisierung, dem aktuell wichtigsten Megatrend, scheint die Erwachsenenbildung bisher keine «Früherkennungsfunktion» wahrgenommen zu haben, sondern sich im Gegenteil eher abwartend zu verhalten. Stimmt dieser Eindruck?
Die Digitalisierung ist ein grosses Thema mit so vielen Aspekten, dass es schwierig ist zu sagen, ob diese Einschätzung stimmt oder nicht. Ich glaube, sie stimmt in dem Sinn nicht, als die Erwachsenenbildung schon sehr früh begonnen hat, Digitalisierung auf der Inhaltsebene aufzunehmen, beispielsweise mit Computerkursen. Meist waren es einzelne Dozierende, die die Digitalisierung als Kursthema aufnahmen, sei es im Kontext von Arbeitslosigkeit oder im Kontext von neuen Möglichkeiten.
Wo ich eine starke Zurückhaltung wahrnehme, ist die Bildungsarbeit selbst. Zwar begann man ebenfalls früh, digitale Elemente aufzunehmen, aber bei der Umstellung auf digitale Formate verhielt sich die Weiterbildung lange zurückhaltend. In den letzten Monaten hat sich nun mit der Corona-Pandemie gezeigt, dass man vieles in digitaler Form realisieren kann – aber eben nicht alles. Ich glaube, in der Erwachsenenbildung gibt es ein grosses Risikobewusstsein dafür, was geschieht, wenn man

Bildung zu schnell und zu stark digitalisiert. Dabei können für die Weiterbildung sehr wichtige Elemente verloren gehen. Das Bewusstsein für solche Risiken begrenzt manchmal auch die Experimentierfreudigkeit – und das kann dazu führen, dass die in der Digitalisierung liegenden Chancen für die Weiterbildung teilweise noch wenig genutzt werden.
Das ist eine ganz andere Sichtweise als beispielsweise jene, die Weiterbildung hätte hier eine Entwicklung verschlafen oder hätte aus Ressentiments digitale Entwicklungen verweigert. Man sollte ausserdem nicht vergessen, dass Digitalisierung hohe personelle und finanzielle Investitionen erfordert, was in der Weiterbildung oft nicht möglich ist.

Ich glaube, in der Erwachsenenbildung gibt es ein grosses Risikobewusstsein dafür, was geschieht, wenn man Bildung zu schnell und zu stark digitalisiert.

Wie sehen Sie die Rolle der Weiterbildung in der Pandemie-Krise? Kann sie hier eine seismographische Funktion wahrnehmen?
Dafür gibt es durchaus Anzeichen. Wir erleben zurzeit, dass auf einmal Virologen und Epidemiologinnen in grosser Zahl auftauchen und ihr Wissen an die breite Bevölkerung weitergeben. Historisch gesehen, spiegelt sich darin das klassische Vortragswesen der frühen Volksbildung. Bisher haben diese Expertinnen gelegentlich in ihrer eigenen Scientific Community einen Vortrag gehalten, jetzt geraten sie plötzlich in die Rolle, ihr Wissen in Formaten zu teilen, die für die breite Bevölkerung anschlussfähig sind. Hier zeigen sich wiederum die unscharfen Grenzen der Erwachsenenbildung, die sich eben nicht auf die Bildungsinstitutionen beschränkt. Gleichzeitig beginnen aber Weiterbildungsanbieter, dieselben Experten als Referenten einzuladen.

Zum Schluss noch ein Blick in die Zukunft: Seismographen sind passive Messgeräte, die keinen Einfluss haben auf die Erschütterungen, die sie erfassen. Die Erwachsenenbildung hat hingegen die Möglichkeit, gesellschaftliche Entwicklungen zu beeinflussen. Inwiefern tut sie das aus Ihrer Sicht?
Weiterbildung im Sinn eines Agenda Settings halte ich nicht für einen sinnvollen Anspruch der Erwachsenenbildung. Es gibt zwar Personen, die in die Weiterbildung gehen, um eine Überzeugung oder ein gesellschaftliches Anliegen zu transportieren. Das funktioniert aber nicht oder nur, wenn die Gesellschaft oder bestimmte Zielgruppen für diese Anliegen bereits empfänglich sind.
Ich sehe die Weiterbildung eher in einer Tradition der Aufklärung. Ihr Potenzial im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderungen besteht darin, die Urteilsfähigkeit sowie die Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Menschen zu fördern. Daran würde ich mich orientieren, wenn es darum geht, gesellschaftliche Entwicklungen über Weiterbildung zu beeinflussen.

KATRIN KRAUS ist Professorin und Leiterin der Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

DIE BEFREIUNG DES GEFESSELTEN RIESEN

Erwachsenenbildung – Reflexion einer lebenslangen Verstrickung

SUSANNE PAWLEWICZ

Kritische Erwachsenenbildung ist nicht a priori kritisch, sondern bedarf der kontinuierlichen Reflexion ihrer eigenen Verstrickung in die hegemoniale Ordnung, um sich ihrer selbst als widersprüchliche Akteurin in ebenso widersprüchlichen Verhältnissen bewusst zu bleiben.

Es mag entbehrlich wirken, einen Artikel mit einer Begriffskontextualisierung der in diesem Rahmen derart geläufigen Begriffe einzuleiten, doch dieses Vorgehen findet seine Notwendigkeit in zweierlei Gründen: Es dient dem (Selbst-)Verständigungsprozess und ermöglicht, der Argumentation zu folgen, ohne sich an der Verwendung der wechselnden Begrifflichkeiten zu stossen. Daher soll in aller Knappheit eine mögliche terminologische Lesart vorangestellt werden, die sich nicht als Definition, sondern als Annäherung an spannungsreiche Begriffe versteht, die im Anschluss an das Horkheimer'sche Verständnis von Begriffen als lebendig, mehrdeutig und widerspruchsvoll gefasst werden (vgl. Horkheimer 1952).

Zur Trias «Erwachsenenbildung – Weiterbildung – Lebenslanges Lernen»

Der Sprachgebrauch im Begriffsfeld der Trias «Erwachsenenbildung — Weiterbildung — Lebenslanges Lernen» erscheint oftmals unpräzise: Die Termini werden zuweilen synonym verwendet, wodurch der begriffliche Bedeutungskontext samt seiner historischen Entwicklung und politischen Genese an Schärfe verliert. Das Präfix «weiter» im Terminus Weiterbildung verweist semantisch auf Unabgeschlossenheit, auf Fortdauer, einen anschliessenden Verlauf und steht damit dem Konzept des lebenslangen Lernens mit seiner auf Dauer gestellten Beschaffenheit semantisch sehr nahe.

Das lebenslange Lernen lässt sich als bildungspolitisches, aber auch theoretisches Modernisierungs- und Befähigungskonzept fassen, das im Zentrum aller institutionellen sowie individuellen Weiterbildungsbestrebungen steht. Weiterbildung wiederum lässt sich als Komponente dieser Trias verstehen, die semantisch deutlich enger gefasst ist und im geläufigen Sprachgebrauch eher auf ein Weiterbildungssystem samt vielfältigen Angeboten und die darin konkrete Praxis des Lernens Erwachsener in institutionalisierten Settings verweist. Historisch ist der Begriff der Erwachsenenbildung

Die Subjekte tragen selbstverantwortlich die Bringschuld für ihren individuellen und ökonomischen Erfolg, der unmittelbar an den (Weiter-)Bildungsimperativ gebunden ist.

der älteste, seine Entstehung wird im deutschsprachigen Raum auf die 1920er Jahre datiert und löste nach dem Zweiten Weltkrieg gänzlich den bis dato dominierenden und durch seine Nähe zum nationalsozialistischen Vokabular problematisch gewordenen Begriff der Volksbildung ab. Der Begriff des lebenslangen Lernens geht auf die 1960er Jahre zurück und ist schon in seinem Ursprung insbesondere ökonomischen Interessen verpflichtet (vgl. Pongratz 2003, S. 14ff). Weiterbildung als Terminus setzte sich hingegen insbesondere ab den 1970er Jahren durch und löste gewissermassen die deutlich umfassendere Bezeichnung der Erwachsenenbildung in der Öffentlichkeit nach und nach ab – durchaus interpretierbar als Phänomen erster bildungspolitischer Ökonomisierungs- und Rationalisierungsbestrebungen.

Der historisch jüngste Begriff der Weiterbildung, der im Kern auf dem Konzept des lebenslangen Lernens fusst, lässt sich – vielleicht nicht ohne jegliche Polemik – auch als problematisch aufgrund seiner Inhaltsleere per definitionem fassen: «Der Erfolg des modernen Weiterbildungssystems ist seine Substanzlosigkeit» (Pongratz 2010, S. 231). Diese Substanzlosigkeit besteht für Euler insbesondere im fehlenden Bildungsgehalt, der Begriff Weiterbildung «benutzt Bildung nur noch als Girlande aus Tradition für einen nicht näher begründeten Prozess auf Dauer gestellter Lernarbeit» (Euler 2007, S. 139).

Back to the roots? Erwachsenenbildung kritisch – unkritisch

Klingovsky geht dieser «Entleerung der Bildungsvokabel» (Klingovsky 2019, S. 7) indessen im Begriff der Erwachsenenbildung nach, problematisiert die «funktionalen Entleerungen» und «normativen Vereindeutigungen» (ebd., S. 20) und spricht sich für die Notwendigkeit eines erwachsenenpädagogischen Blicks aus, der «‹Bildung› als das zurückzugewinnen versucht, was sie sein kann: Eine Problematisierungsformel, die das Verhältnis von Bildung und sozialer Ordnung ohne jeden identifizierenden Zugriff stets neu befragt» (ebd., S. 19). Die Schwierigkeit, die Termini in ihrer Eigenständigkeit und Abgrenzbarkeit einzuholen, zeugt von ihrer Entgrenztheit, dennoch: Der Begriff der Erwachsenenbildung ist jener mit der grössten kritischen Sprengkraft, insbesondere, wenn er als oben genannte «Problematisierungsformel» fungiert.

Jedoch soll keiner Glorifizierung der Erwachsenenbildung und ihrer Entstehungsbedingungen das Wort geredet werden, denn die gängige Behauptung, sie sei ihren Ursprüngen nach per se kritisch-emanzipatorisch und der mündigen Selbstbefreiung verpflichtet, greift zu kurz. Vielmehr oszilliert Erwachsenenbildung seit ihrer Geburtsstunde im 18./19. Jahrhundert im dialektischen Sinne als Teil der hegemonialen Ordnung zwischen Anpassung und Widerstand (vgl. Kossack 2012, S. 115; Pongratz 2003, S. 10). Diese Ambivalenz ist der Erwachsenenbildung inhärent und kann in keiner rückwärtsgewandten Hoffnung einer Rückkehr zu einer ursprünglich reinen kritischen Substanz aufgehoben werden. Der Begriff der Erwachsenenbildung ist somit als ein seit jeher zutiefst gebrochener zu fassen und nicht erst im Zuge neoliberaler Ökonomisierungstendenzen seines kritischen Gehalts beraubt worden.

Schattenseiten im verschlungenen Feld

Neben ihrem Befreiungsethos steht Erwachsenenbildung unter kapitalistischen (Produktions-)Bedingungen stets auch in einem Verhältnis zur funktionalen Zurichtung und Unterwerfung. Ihre Entstehungsbedingungen fasst Gamm pointiert wie folgt zusammen: «In der damaligen Situation wollten die einen mittels wie immer verstandener zusätzlicher Bildungsprozesse ihr» Menschenmaterial «besser für den Produktionsprozess zurüsten, die anderen mittels Bildung versuchen, die ihnen angelegten Ketten zu sprengen. Die einen und die anderen waren nicht Gruppen mit zufällig unterschiedlichen Meinungen, sondern Antagonisten – Klassenfeinde, Ausbeuter und Ausgebeutete» (Gamm 1973, S. 5; Herv. i. O.).

Unter neoliberalen Vorzeichen und einer gouvernementalen Logik folgend, verschiebt sich die analytische Perspektive weg von einem starren Antagonismus hin zu einer Regierungsrationalität, die auf einem produktiven Machtverhältnis fusst. Versprochen wird vor diesem Hintergrund «im Zeichen des Lebenslangen Lernens eine Versöhnung von Selbstentfaltung/Selbstbestimmung und kapitalistischer Ausbeutung» (Klingovsky 2013, S. 3). Dieses uneinlösbare Versprechen beinhaltet eine Reihe pseudofreiheitlicher Superlative wie Individualität, Authentizität, Autonomie sowie Selbstverwirklichung, Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Selbstorganisation, Selbstüberschreitung und rekurriert auf ein Subjekt, das ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wurde und dessen Selbst zur Schnittstelle für den Einsatz individueller Selbsttechniken wird. Ziel neoliberaler Imperative ist es nicht, von aussen in direkter Weise auf das Subjekt einzuwirken, vielmehr soll dieses selbst die erforderlichen Massnahmen an sich vornehmen. Es gilt ein pervertier-

tes Freiheitsversprechen: Erfolg hat, wer den Anforderungen bildungsökonomischer Markt- und Wettbewerbsrationalität freiwillig Folge leistet und das eigene Humankapital maximiert — Freiheit bezieht sich hier auf die Mittel, die diesem Zweck dienlich sind — die Gewinnerinnen und Gewinner sind die, die sich im Wettbewerb unter ungleichen Ausgangsbedingungen durchzusetzen vermögen.

Selbstbestimmt soll sich das Subjekt auf den Weg der «Selbstoptimierung als gesellschaftlichem Zwang zum Selbstzwang» (von Felden 2019) begeben und kontinuierlich — begleitet insbesondere durch das Weiterbildungssystem — die Techniken zur eigenen Selbstoptimierung erweitern und verfeinern. Faktisch ist zwar durchaus ein Zuwachs von Freiräumen zu verzeichnen, die eine selbstorganisierte Entfaltung ermöglichen, allerdings nicht loslösbar von einer gleichzeitigen stärkeren Vereinnahmung der eigenen Subjektivität. Die Subjekte tragen selbstverantwortlich die Bringschuld für ihren individuellen und ökonomischen Erfolg, der unmittelbar an den (Weiter-)Bildungsimperativ gebunden ist.

Diese Responsibilisierung der Subjekte für ihre eigenen Lebenschancen hat neben dem psychischen und sozialen Druck eine weitere Kehrseite: Mögliche Misserfolge oder ein Entziehen vor den Subjektivierungs-Anrufungen können eine existentielle Bedrohung darstellen — für die das Subjekt ebenfalls eigenverantwortlich die Konsequenzen zu tragen hat. Jedoch sind nicht alle gleichermassen in dieses Spiel um Zukunftschancen involviert, «die derzeitige Organisation der Weiterbildung [vergrössert] die soziale Kluft, da sie vorwiegend jene erreicht, die bereits in Berufskarrieren integriert sind und kaum diejenigen, die marginalisiert sind, weil ihnen die Institutionen der Bildungsaktivierung nicht zugänglich sind oder weil der dort erwartete Habitus eine Barriere darstellt» (Messerschmidt 2014, S. 63). Die Marginalisierten, die Verliererinnen und Verlierer des Kampfes um die besten Chancen in neoliberaler Manier sind die Vergessenen der Selbstaktivierungs- und Selbststeuerungspolitik, zwar partiell befreit von Selbstoptimierungsmassnahmen, doch zugleich auch von adäquaten Lebenschancen.

Von äusseren Zwängen und inneren Ansprüchen

Die umrissenen Schattenseiten der Erwachsenenbildung samt ihrer inneren widersprüchlichen Verfasstheit zwischen Befreiung und Unterwerfung erschweren es, sie nun als Disziplin zu der Instanz zu erheben, die sich kritisch gegen marktförmige Vereinnahmungen jeglicher Art von aussen zu erwehren hat. Zwar ist es notwendig, die «Feldlogik der eigenen Disziplin nach Möglichkeiten der Brechung externer Anforderungen zu befragen» (Klingovsky / Pawlewicz 2015, S. 62), um zumindest die relative Autonomie der Disziplin zu wahren. Die disziplineigene Brechungsstärke des Feldes könnte verhindern, dass «äussere Fragestellungen, namentlich politische, halbwegs ungebrochen zum Ausdruck kommen» (Bourdieu 1998, S. 19), dennoch lässt sich der Einfall des (aus Perspektive einer sich kritisch verstehenden Erwachsenenbildung) Unerwünschten — aktuell in Form der unterwerfend-aktivierenden neoliberalen Anrufungen — nicht lediglich auf das dem Feld Äussere beziehen. Die funktionalisierenden, anpassenden und entpolitisierenden Anteile sind der Erwachsenenbildung von Anbeginn eingeschrieben. Einer ihrem Selbstverständnis nach kritischen Erwachsenenbildung obliegt es, diese affirmativen Anteile nicht nur als feldexterne Anforderungen abzutun, sondern die Schattenseiten der eigenen Disziplingeschichte zu beleuchten und Bildung nicht idealisiert zu begreifen, denn «Bildungsgeschichte ist von Beginn an Herrschaftsgeschichte» (Euler 2003, S. 416).

Kritische Erwachsenenbildung wäre idealiter als politische Bildung zu verstehen, die zwar immer ihren Anteil an gesellschaftlicher Funktionalisierung innehat, gleichsam jedoch den emanzipatorischen Anteil zu stärken gewillt ist, ohne die eigene Verstrickung in die Aufrechterhaltung der hegemonialen Ordnung auszublenden. Es braucht eine gesellschaftskritische Reflexion, die auch die inneren Widersprüche der eigenen Disziplin offenlegt und die sozioökonomischen Bedingungen reflektiert, deren Produkt sie ist — und dies lebenslänglich. Denn die «einzige Aufgabe der Erwachsenenbildung ist die Emanzipation der Gesellschaft» (Gamm 1970, S. 96).

SUSANNE PAWLEWICZ ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt. Zu ihren Interessenschwerpunkten gehören Kritische Bildungs- und Subjekttheorien, Gouvernementalitätsanalysen und soziale Ungleichheit im Bildungswesen, hier insbesondere die Analyse der Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen im universitären Kontext.

LITERATUR:

- Bierbaum, Harald; Euler, Peter; Wolf, Bernhard (2007): Naturwissenschaft in der Allgemeinen Weiterbildung: Probleme und Prinzipien der Vermittlung von Wissen schaftsverständigkeit in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK.
- Euler, Peter (2003): Bildung als «kritische» Kategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 48, Heft 3.
- Felden, Heide von (2019): Selbstoptimierung als gesellschaftlicher Zwang zum Selbstzwang. In: dies. (Hrsg.): Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Gamm, Hans-Jochen (1970): Emanzipation als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Jahrgang 1970, Heft 2.
- Gamm, Hans-Jochen (1973): Vorwort des Herausgebers. In: ders. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Ideologie. Zur Kritik ihrer Theorien im Kapitalismus. München: List.
- Horkheimer, Max (1952): Begriff der Bildung. In: (ders.): Gesammelte Schriften in 19 Bänden. Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973. Frankfurt am Main: Fischer.
- Klingovsky, Ulla (2013): Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 18, 2013. Wien. URL: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18.pdf. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
- Klingovsky, Ulla/Pawlewicz, Susanne (2015): Übergang, Unsicherheit und Unterbrechung. Scheitern als Chance zur Differenzbildung. In: Schmidt-Lauff, Sabine/von Felden, Heide/Pätzold, Henning (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Oplade-Berlin-Toronto: Barbara Budrich.
- Klingovsky, Ulla (2019): Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung. Jg. 2, Heft 1.
- Kossack, Peter (2012): Einsätze zur Autonomie der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Erler, Ingolf/Holzer, Daniela/Kloyber, Christian/Ribolits, Erich (Hrsg.): Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag.
- Messerschmidt, Astrid (2014): Heterogenität statt Ungleichheit? In: Erler, Ingolf/Holzer, Daniela/Kloyber, Christian/Schuster, Walter/Vater, Stefan (Hrsg.): Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage? Innsbruck: Studienverlag.
- Pongratz, Ludwig (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.
- Pongratz, Ludwig (2010): Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren. Online-Publikation. Darmstadt: TUprints. URL: http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2439

DIE BEFREIUNG DES GEFESSELTEN RIESEN

Bildung als unablässige Aufforderung, sich selbst zu optimieren

STEFAN VATER

Beschleunigung und Selbstoptimierung prägen unser Leben. Der Autor weist auf die Folgen für Individuum und Gesellschaft hin und auch auf die Mitverantwortung der Weiterbildung.

Schneller, höher, weiter, effizienter, länger… Der moderne Alltag motiviert oder zwingt uns, die täglichen Herausforderungen anzunehmen — schneller zu arbeiten, mehr zu arbeiten, länger zu arbeiten, billiger zu arbeiten. Weil der Standort es fordert, weil die Wirtschaft mehr Profit braucht, weil die anderen bereit sind, so billig zu arbeiten. Und es ist nötig und verbreitet, sich dabei laufend Sorgen zu machen, ob die eigene Kompetenz noch adäquat sei. Und es wird gefordert, sich zu bilden, sich optimal an die Forderungen des Arbeitsmarktes anzupassen, damit es nicht zu einem Missmatch der Kompetenzen der oder des Einzelnen mit der Nachfrage am Arbeitsmarkt kommt.

Diskurse über Chancen, Herausforderungen, Lernaufgaben Potenziale und Kompetenzen, die es zu entwickeln gälte, fordern auf, konkurrenzfähig zu bleiben, immer zu lernen und nicht zurückzubleiben und das eigene Portfolio up to date, den eigenen Körper arbeitsfähig und fit und schlank zu erhalten, als wäre dies hinreichend für ein gutes Leben. Laufend werden Entscheidungen verlangt, alles muss gemanagt und abgemessen werden.

Nicht nur Firmen werden heutzutage gemanagt, auch Beziehungen, Kinderbetreuung, die eigenen Termine und der eigene Körper, die eigenen Fitness-Werte — unterstützt durch diverse Fitness-Apps, die den konkurrenzorientierten Vergleich fördern und für körperliche Transparenz sorgen. Prekarität, Unsicherheit, Ortlosigkeit, Quarantäne, Ausgangssperren und Ausbeutung werden in aktuellen Diskursen zur Herausforderung für die Eigenverantwortung und Disziplin, die Flexibilität und die professionellen Kompetenzen der Menschen. Die Gesellschaft und gemeinsame Verantwortung scheinen verschwunden. Jeder und jede ist für sich und das eigene Glück alleine verantwortlich!

You can do it! Du schaffst es!

Selbstoptimierung bedeutet, das Ich laufend zu vermessen, es zu adaptieren und es besser zu machen (vgl. Fenner 2020)! Es gibt nichts, was nicht zu schaffen wäre, wenn jeder oder jede sich nur richtig anstrengt, auf den eigenen Körper und seine Gesundheit achtet und die richtige Einstellung, Kompetenz und Disposition oder Willigkeit (Volatilität heisst der Fachausdruck) mitbringt. «Es liegt an uns!», werden viele nicht müde zu betonen. Aber wer definiert die Massstäbe? Und wer gehört zu diesem «Uns»? Das Leben und Lernen sind ein nicht enden wollender Wettlauf gegen alle anderen. Wenn etwas schiefläuft, ist immer die fehlende Initiative oder der fehlende Markt oder mangelnde Kompetenz und Einstellung schuld, nicht die unterschiedlichen Voraussetzungen oder Ressourcen, die werden verdeckt. Und daran müssen wir autonom arbeiten, so der Tenor der Selbstoptimierung. Wir müssen es nicht nur können, sondern auch wollen! Und Lernen hilft bei diesen Aufgaben und diesen Anforderungen, ebenso wie es das richtige Konsumverhalten fördern und gegen Krankheit und Ungleichheit helfen soll.

Optimierung des eigenen Selbst — der eigenen Umgangsformen, der eigenen Kompetenz — wurde zur kulturellen Norm. Was dies bedeutet, veranschaulicht ein kleiner historischer Exkurs. Susanne Breuss (vgl. Breuss 2010) widmet sich im Ausstellungskatalog zur Ausstellung «Kampf um die Stadt» Körperbildern und Körperpolitiken um 1930 in Wien. Mitte der 1930er Jahre, so Breuss, wurden Normierung, Ästhetisierung, Optimierung in einer neuen Form kulturelle Norm. Diese Norm gilt zunehmend für alle Lebensbereiche, bis hin zur dauernden Selbstkontrolle der körperlichen Erscheinung und Gesundheit mit dem neuen handlichen und leistbaren Taschenspiegel. Der Körper wurde «machbar» mittels Bodymanagement, auch wenn der Begriff in den 30ern so nicht verwendet wurde. Und er wurde Ziel von Rationalisierungsstrategien, Effizienzanforderungen und der dauernden Forderung nach «Gepflegtheit des Auftritts». Ermöglicht wird dies durch gesellschaftlich-staatliche Gesundheits- und Körperpolitiken, aber auch durch Selbstoptimierung mittels «Technologien des Selbst, die es dem Einzelnen ermöglichen, aus eigener Kraft oder mithilfe anderer, eine Reihe von Operationen an seinem Körper oder seiner Seele, seinem Denken, seinem Verhalten und seiner Existenzweise vorzunehmen, mit dem Ziel, sich so zu verändern, dass er einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt.» (Foucault, Schriften 4, Frankfurt 2005, 968). Aber wenn Glück, Reinheit und Weisheit ganz ohne Bezug auf die Bedürfnisse der Menschen selbst definiert werden und völlig dem Markt, dem Profit oder nationalen Interessen untergeordnet werden, ist es eine sehr spezielle Optimierung.

> Optimierung, die letztendlich nur hektisches und oft erfolgloses Trainieren oder Lernen bedeutet, garantiert weder eine gutes Leben noch Erfolg und Bildung.

Und ist das jetzt Empowerment?

Welche Bildung fordern die Bildungspolitik, der Markt und die täglichen Herausforderungen? Spielen die Bedürfnisse der Menschen gar keine Rolle? Was bleibt von solchen Bildungsaufforderungen letztendlich übrig: Die Idee, Defizite auszubessern? Sich ohne Ende optimal an die Zumutungen des Alltags anzupassen und resilient zu werden? Die Menschen zu fitten Arbeitskräften oder zu eigenverantwortlichen, unsolidarischen Konsumentinnen und Konsumenten zu machen und ihnen ihre Verantwortung und ihre Autonomie dabei klar zu machen?

Nun, Optimierung ist niemals nur schlecht, meinte auch Foucault, und auch nicht Techniken derselben. Die Frage ist, wie und von wem werden die gesetzten Ziele definiert, wem dienen sie und sind sie erreichbar? Optimierung,

die letztendlich nur hektisches und oft erfolgloses Trainieren oder Lernen bedeutet, garantiert weder ein gutes Leben noch Erfolg und Bildung. Die Vorstellung eines unzureichenden Menschen als Antrieb für Bildung ist weder emanzipatorisch noch qualifizierend. Und wo ist das Versprechen der Bildung zu ermächtigen oder der Anspruch bürgerlicher Rechte zu verwirklichen geblieben? Immer unzureichend zu bleiben, sich laufend adaptieren zu müssen, macht den Menschen zu einer Art Bildungssisyphos, der den Stein der Bildung lebenslang rollt.

Und wer es nicht schafft?

Die Zahl derer, die in unseren Gesellschaften zurückbleiben oder aussen vor gelassen werden, steigt. Die Zahl derer, die Angst haben zurückzubleiben, ebenso. Gerade das zieht sie, ob Migrant oder Angestellte mit Abstiegsangst, in eine endlose Spirale der Optimierung bis zum Zusammenbruch, dem Rauswurf oder der Abschiebung. Die Schuld wird dabei den Betroffenen selbst zugeschoben. «(…), wer heute krank wird, dem wird unterstellt, er habe sich nicht konsequent an die Regeln gesunden Lebens gehalten; wer arbeitslos ist, von dem nimmt man an, er habe es versäumt, sich richtig auf das Vorstellungsgespräch vorzubereiten, habe sich nicht ausreichend um Arbeit bemüht oder sei einfach arbeitsscheu: wer Zweifel an der eigenen beruflichen Karriere hat oder Zukunftsängste äussert, von dem sagt man, es mangle ihm an sozialer Kompetenz, er könne weder Freunde gewinnen noch andere beeinflussen, sei eine Niete im Hinblick auf die Kunst des Selbstmanagements» (Zygmut Baumann 2003, S. 45f.)

Regierung der Subjekte und Technologien des Selbst

Mit dem Liberalismus und spezifischer mit dem Neoliberalismus, dessen partielle Hegemoniegewinnung unscharf Ende der 1970er angesetzt werden kann, entstanden neue Formen der Regierung oder Gouvernementalität, die besonders

Ein Spezifikum des Neoliberalismus ist der Markt als dauernde Nötigungssituation, die fordert und Dinge erzwingt wie eine Naturgewalt.

auf die Kontrolle und Selbstführung der Individuen setzen und zu einer zunehmenden Vereinnahmung der Individuen führen. «(…) Unter Regierung verstehe ich die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels derer man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung.» (Foucault 1996, S. 118—119)

Foucault legte in seinem späteren Werk einen Schwerpunkt auf die Analyse des Neoliberalismus, mit seinen kontrollierenden Machttechniken (vgl. Lemke, Krasmann & Bröckling 2000, S. 15—16, vgl. Bröckling 2017) und seiner spezifischen Konstruktion und Formung von Freiheit und freiem Subjekt. Der Neoliberalismus — als eine spezifische liberale Erscheinungsform — trachtet eine Welt zu konstituieren, die keine Alternative und keine Zukunft kennt und die die neoliberale mikropolitische Rationalität, besonders den Markt als Regelungsinstanz der Freiheit, (Vater 2017) verabsolutiert und als Natur darstellt. Ein Spezifikum des Neoliberalismus ist der Markt als dauernde Nötigungssituation, die fordert und Dinge erzwingt wie eine Naturgewalt. Das Dispositiv des Neoliberalismus, mit Leitbegriffen wie Markt, Konkurrenz, Sparen, Fitness, Employablitiy, Effizienz, Flexibilität und Outsourcing, treibt die individualisierten Subjekte als Ressource und Humankapital zu permanenter Verfügbarhaltung, Aktualisierung und Optimierung ohne Chance auf dauerhaften Erfolg und nennt das Freiheit, Bildung und Flexibilität (Vater 2017; Vater 2018).

Mit Aufrufen wie «Sei du!» wird eine spezifische neoliberale Subjektivität und Körperlichkeit zum Muss! Gesundheit, Leistungsfähigkeit, Selbstvermarktung werden zur eigenverantworteten Pflicht und zum Leistungskriterium. Zudem rückt «ein kollektiver Lernprozess (…) ins Herz der Produktivität, da es nicht länger darum geht, bereits kodifizierte professionelle Kompetenzen in unterschiedlicher Weise zusammenzusetzen oder zu organisieren, sondern es nach neuen zu suchen gilt» (Lazzarato 1998a, S. 42). Charakteristisch dafür ist der Slogan «Sei du!», der allerdings nicht die offene unbestimmte Suche nach der eigenen Subjektivität eines emanzipatorischen Bildungsvorhabens meint, sondern die autonome Erfüllung variabler gesellschaftlicher, wirtschaftlicher Anforderungen in einer permanenten Adaption. Im Kern dieser speziellen Anrufungen findet sich auch die Anforderung, lebenslang unter Konkurrenzbedingungen zu lernen und sich zu verändern. Gefragt ist, die eigene Subjektivität autonom und herrschaftskonform laufend zu adaptieren (Klingovsky 2019, S.17).

I would prefer not to!

Gibt es einen Ausweg aus der Spirale der Optimierung? Einen Ausweg, der vielleicht so simpel ist wie die Erkenntnis des Schreibers in Hermann Melvilles Buch von 1853: Er möchte das lieber nicht. Vielleicht ist es doch Bildung selber, die dies ermöglicht: Eine entschleunigende Bildung, die auf Musse und Reflexion setzt (vgl. Ribolits 2009) und erkennen lässt, dass es ein Ende geben muss für das Immer-Schneller, Immer-Mehr. Diesen Ausweg gilt es zu suchen.

STEFAN VATER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und lehrt an verschiedenen Universitäten im Bereich Genderstudies und Bildungssoziologie unter anderem von 2013 bis 2016 an der Universität Fribourg und 2019 an der Universität Basel.

LITERATUR

- Zygmut Bauman, Flüchtige Moderne. Frankfurt/Main 2003.
- Breuss, Susanne (2010): ‹Inszenierung des modernen Körpers. Mode, Konsum und Geschlecht um 1930›, in: Kos, Wolfgang (Hg.), Kampf um die Stadt, Wien o.J.; S168–176.
- Ulrich Bröckling, Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste, Frankfurt/Main 2017.
- Dagmar Fenner, Selbstoptimierung. Online: https://www.bpb.de/gesellschaft/umwelt/bioethik/311818/selbstoptimierung
- Michel Foucault, Technologien des Selbst. In: Michel Foucault, Dits et Ecrits. Schriften. 4. Band. 1980–1988, Frankfurt/Main 2005, 966–999.
- Michel Foucault, Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Frankfurt/Main 1996.
- Herman Melville, Barthleby the Scrivener, New York 1853. Maurizio Lazzarato, Immaterielle Arbeit. Gesellschaftliche Tätigkeit unter den Bedingungen des Postfordismus. In Toni Negri, Maurizio Lazzarato, Paolo Virno (Hrsg.), Umherschweifende Produzenten. Immaterielle Arbeit und Subversion, Berlin 1998, 39–52.
- Ulla Klingovsky, Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 2. Jg, 2019, Heft 1, 5–22.
- Thomas Lemke, Susanne Krasmann, Ulrich Bröckling, Governementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. In Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann & Thomas Lemke (Hrsg.), Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen Frankfurt/Main: 2000, 7–40.
- Erich Ribolits, Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel? (Vortrag: Tagung: Bibliothek als kritischer Raum, Renner-Institut, 7. Nov. 2009, online: http://www.forschungsnetz_werk.at/downloadpub/2009_kritischer_raum_ribolitsErich.pdf
- Stefan Vater, Mehr Markt, mehr Management und alles wird (wieder) gut? New Public Management in der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, o. Jg., 2017, Heft 32, 4.1–4.9. online: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf (04.01.2019).
- Stefan Vater, «Alles ist eine Firma» – Standardisierung, Qualität und der Markt. Über Bildungsdiskurse und Politik. In: Horst Schreiber, Elisabeth Hussl, Martin Haselwanter (Hrsg.), Gaismair-Jahrbuch 2018. Im Zwiespalt, Innsbruck 2018, 14–21.

LA LIBÉRATION DU GÉANT LIGOTÉ

La formation comme appel incessant à s'optimiser soi-même

STEFAN VATER

L'accélération et l'auto-optimisation marquent notre vie. L'auteur attire l'attention sur les conséquences pour l'individu et la société, ainsi que sur la coresponsabilité de la formation continue.

Plus vite, plus haut, plus loin, plus efficace, plus longtemps… le quotidien moderne nous motive ou nous oblige à relever les défis jour après jour — à travailler plus vite, davantage, plus longtemps, moins cher. Parce que le site économique l'exige, parce que les entreprises doivent faire davantage de profit, parce que les autres sont prêts à travailler à si bon marché. Et il est nécessaire et courant de s'inquiéter en permanence pour savoir si l'on dispose encore des compétences adéquates. Et l'on est appelé à se former, à s'adapter de façon optimale aux exigences du marché du travail, afin d'éviter une disparité entre les compétences de l'individu et la demande du marché du travail.

Les discours sur les chances et les défis, les tâches d'apprentissage, les potentiels et les compétences qu'il s'agit de développer appellent à rester compétitif, à apprendre en permanence et à ne pas rester à la traîne, à maintenir son portfolio personnel à jour et son corps apte au travail, mince et en forme, comme si cela suffisait pour bien vivre. Sans cesse, il y a des décisions à prendre, tout doit être géré et mesuré. De nos jours, on ne gère plus seulement les entreprises, mais aussi les relations humaines, la prise en charge des enfants, ses propres rendez-vous et son propre corps, ses propres paramètres de forme physique — grâce à diverses «applis» de fitness qui favorisent la comparaison orientée vers la concurrence et assurent la transparence physique. La précarité, l'incertitude, le déracinement, la quarantaine, les couvre-feux et l'exploitation deviennent dans les discours actuels, des défis posés à l'autoresponsabilité et à la discipline, à la flexibilité et aux compétences professionnelles des individus. La société et la responsabilité commune semblent avoir disparu. Chacun est seul responsable de son propre bonheur!

You can do it! Tu peux y arriver!

L'auto-optimisation, cela revient à jauger, à adapter et à améliorer le moi en permanence (cf. Fenner 2020)! Rien n'est impossible à réussir si chacun se donne vraiment du mal, prend soin de son corps et de sa santé et fait preuve de l'attitude, de la compétence et de la disposition qu'il faut (le terme technique est volatilité). «Cela dépend de nous!», répètent infatigablement bien des gens. Mais qui définit les critères? Et qui fait partie de ce «nous»? La vie et l'apprentissage sont une course incessante en compétition avec tous les autres. Si quelque chose ne va pas, la faute en revient toujours au manque d'initiative, à l'absence d'un marché ou à une compétence et une attitude insuffisantes, et non pas aux différentes conditions et ressources, qui sont occultées. Et nous devons y travailler de façon autonome, tel est le credo de l'auto-optimisation. Nous devons non seulement le pouvoir, mais aussi le vouloir! Et l'apprentissage nous aide pour ces tâches et ces exigences, tout comme il est censé favoriser le bon comportement de consommation et agir contre la maladie et les inégalités.

> L'optimisation de soi-même – de ses propres manières, de sa propre compétence – est devenue une norme culturelle.

L'optimisation de soi-même — de ses propres manières, de sa propre compétence — est devenue une norme culturelle. Une petite digression historique illustre ce que cela signifie. Susanne Breuss (cf. Breuss 2010) se penche dans le catalogue de l'exposition «Kampf um die Stadt» [Lutte pour la ville] sur les images et la politique du corps à Vienne autour de 1930. Vers le milieu des années 1930, écrit-elle, la normalisation, l'esthétisation, l'optimisation sous une nouvelle forme devient une norme culturelle. Cette norme s'applique de plus en plus à tous les domaines de la vie, jusqu'à l'autocontrôle permanent de l'aspect physique et de la santé au moyen du nouveau miroir de poche, pratique et peu coûteux. Le corps devient «faisable» au moyen du *body management,* même si l'on n'employait pas encore ce terme ans les années 1930. Et il devient l'objectif de stratégies de rationalisation, d'appels à l'efficacité et de l'exigence permanente d'une «présentation soignée». Cela est possible en raison des politiques sociales et gouvernementales de la santé et du corps, mais aussi grâce à l'auto-optimisation au moyen de «techniques de soi» qui «permettent aux individus d'effectuer, seuls ou avec d'autres, un certain nombre d'opérations sur leur corps et leur âme, leurs pensées, leurs conduites, leur façon d'être; de se transformer afin d'atteindre un certain état de bonheur, de pureté, de sagesse, de perfection ou d'immortalité.» (Michel Foucault, *Dits et écrits, tome IV, 1980–1988,* Paris, Gallimard, 1994, texte n° 363) Mais si le bonheur, la pureté et la sagesse sont définis sans aucune référence aux besoins des individus eux-mêmes et totalement subordonnés au marché, au profit ou aux intérêts nationaux, c'est là une optimisation bien particulière.

Ce serait donc cela, *l'empowerment?*

Quelle formation la politique de la formation, le marché et les défis quotidiens exigent-ils? Les besoins des individus ne jouent-ils donc aucun rôle? Que reste-t-il en fin de compte de tels appels à se former: l'idée de combler des déficits? de s'adapter sans cesse de manière optimale aux

Une optimisation qui signifie en fin de compte qu'un entraînement ou un apprentissage frénétique et souvent sans succès ne garantit ni une vie réussie ni le succès et la formation.

sollicitations du quotidien, de devenir résilient? S'agit-il de faire des individus des travailleurs efficaces ou des consommateurs autoresponsables et non solidaires, tout en leur faisant réaliser leur responsabilité et leur autonomie?

Certes, l'optimisation n'est jamais seulement mauvaise, jugeait également Foucault, et les techniques correspondantes non plus. La question est de savoir comment et par qui les objectifs sont définis, à qui ils servent, et s'ils sont réalisables. Une optimisation qui signifie en fin de compte qu'un entraînement ou un apprentissage frénétique et souvent sans succès ne garantit ni une vie réussie ni le succès et la formation. La conception de l'individu insuffisant comme moteur de la formation n'est ni émancipatrice ni qualifiante. Et qu'en est-il de la promesse de la formation d'autonomiser l'individu, ou de son ambition de réaliser les droits civiques? Rester toujours insuffisant, devoir s'adapter en permanence fait de l'individu une espèce de Sisyphe de la formation qui roule le rocher de la formation tout au long de sa vie.

Et ceux qui n'y parviennent pas?

Le nombre de ceux qui restent à la traîne ou sont laissés de côté dans nos sociétés augmente. Le nombre de ceux qui ont peur de rester à la traîne également. C'est précisément cela qui entraîne ces personnes, qu'il s'agisse d'immigrés ou d'employés craignant un déclin social, dans une spirale d'optimisation sans fin jusqu'à l'effondrement, au licenciement ou au refoulement. Et c'est aux intéressés eux-mêmes que l'on attribue la faute. «(…) si quelqu'un tombe malade aujourd'hui, on insinue qu'il n'a pas résolument respecté les règles d'une vie saine; si quelqu'un est au chômage, on suppose qu'il ne s'est pas bien préparé à l'entretien de candidature, qu'il n'a pas fait suffisamment d'efforts pour trouver du travail ou qu'il est tout simplement paresseux; si quelqu'un a des doutes à propos de sa propre carrière ou exprime une crainte de l'avenir, on dit de lui qu'il manque de compétence sociale, qu'il est incapable de se faire des amis ou d'influencer autrui, qu'il ne maîtrise pas l'art de se gérer soi-même» (Zygmut Baumann 2003, p. 45 ss).

Le gouvernement des sujets et les techniques de soi

Avec le libéralisme et plus spécifiquement le néolibéralisme, dont la conquête partielle de l'hégémonie peut être plus au moins située vers la fin des années 1970, apparurent de nouvelles formes de gouvernementalité misant tout particulièrement sur le contrôle et l'autodirection des individus et débouchant sur un assujettissement croissant de ces derniers. «(…) Le gouvernement, c'est l'ensemble des institutions et pratiques à travers lesquelles on guide les hommes depuis l'administration jusqu'à l'éducation.» (Foucault, Entretien avec Michel Foucault. *Dits et écrits, tome IV, Paris,* Gallimard, p. 93).

Dans son œuvre tardive, Foucault a mis l'accent sur l'analyse du néolibéralisme, avec ses techniques de pouvoir et de contrôle (cf. Lemke, Krasmann & Bröckling 2000, pp. 15 et 16, cf. Bröckling 2017) et sa manière spécifique de construire et de façonner la liberté et le sujet libre. Le néolibéralisme — comme manifestation spécifique du libéralisme — s'efforce de construire un monde qui ne connaît ni alternative ni avenir et élève au rang d'absolu et de naturel la rationalité micropolitique néolibérale, et notamment le marché comme instance de régulation de la liberté (Vater 2017). Un aspect spécifique du néolibéralisme est le marché comme situation de contrainte permanente qui exige et impose des choses comme une force de la nature. Le dispositif du néolibéralisme, avec des notions phares telles que marché, concurrence, économie, fitness, employabilité, efficacité, flexibilité et externalisation, pousse les sujets individualisés en tant que ressource et capital humain à une disponibilité permanente, à des mises à jour et optimisations continuelles sans chance de succès durable, et appelle cela liberté, formation et flexibilité (Vater 2017; Vater 2018).

Avec des injonctions telles que «Sois toi-même!», la subjectivité et la corporalité néolibérales spécifiques deviennent un must! La santé, l'efficacité, l'autocommercialisation deviennent un devoir à assumer en responsabilité propre et un critère de performance. En outre, «un processus d'apprentissage collectif» vient s'inscrire «au cœur de la productivité, puisqu'il ne s'agit plus de combiner ou d'organiser d'une manière différente des compétences professionnelles déjà codifiées, mais d'en chercher de nouvelles» (Lazzarato 1998a, p. 42). Cela s'exprime typiquement dans le mot d'ordre «Sois toi-même!», qui ne vise cependant pas la recherche ouverte et indéfinie de la subjectivité personnelle dans un projet de formation émancipateur, mais la satisfaction autonome d'exigences sociales et économiques variables par une adaptation permanente. Au cœur de ces exhortations particulières se trouve également l'exigence d'apprendre et de changer tout au long de la vie dans des conditions de concurrence. On est appelé à adapter continuellement sa propre subjectivité de façon autonome et conforme au pouvoir (Klingovsky 2019, p. 17).

Un aspect spécifique du néolibéralisme est le marché comme situation de contrainte permanente qui exige et impose des choses comme une force de la nature.

I would prefer not to!

Y a-t-il une issue à la spirale de l'optimisation? Une issue qui pourrait être aussi simple que la constatation du scribe dans le livre de Hermann Melville de 1853: j'aimerais mieux pas. Peut-être est-ce malgré tout la formation qui rend cela possible. Une formation décélératrice, qui mise sur le loisir de réfléchir (cf. Ribolits 2009) et permet de reconnaître que cette course à aller toujours plus vite, à en faire toujours plus, doit avoir une fin. C'est cette issue qu'il importe de chercher.

STEFAN VATER est collaborateur scientifique de l'association des universités populaires autrichiennes et enseignant dans le domaine des études de genre et de la sociologie de la formation auprès de plusieurs universités; il a notamment enseigné de 2013 à 2016 à l'Université de Fribourg et en 2019 à l'Université de Bâle.

DIE BEFREIUNG DES GEFESSELTEN RIESEN

«Es braucht den Blick aufs Ganze»

INTERVIEW RONALD SCHENKEL

Die Digitalisierung und Robotisierung von Arbeitsplätzen haben Konsequenzen für die Arbeit der Menschen. Diese wird komplexer. Was bedeutet das bezogen auf das notwendige Wissen und die Weiterbildung? In ihrer Untersuchung «Kompetenzverschiebungen und Kompetenzentwicklung im Digitalisierungsprozess» sind Susanne Umbach und Erik Haberzeth diesen Fragen nachgegangen.

In verschiedenen industriellen Bereichen ist an die Stelle des Menschen der Roboter getreten. Was bedeutet der technologische Wandel im Hinblick auf Kompetenzanforderungen von Mitarbeitenden?

SUSANNE UMBACH (SU):
In der Industrie ist das tatsächlich in vielen Bereichen der Fall. Roboter oder Maschinen übernehmen teilweise oder ganz die Arbeit von Menschen. Aber das ist eine Entwicklung, die schon seit den 1970er Jahren zu beobachten ist und in seinen Auswirkungen diskutiert wird.
Das zentrale Stichwort für die aktuelle Entwicklung ist Vernetzung. Die Prozesse in der Industrie, aber auch z.B. im Handel oder in der Logistik werden zunehmend komplexer, die Abhängigkeiten der Bereiche untereinander nehmen zu und so haben Fehler, die ja auch in hochtechnisierten Bereichen vorkommen, schnell weitreichende Folgen. Man denke nur an eine steckengebliebene Transportgondel in einem Hochregallager. Da stauen sich innerhalb kurzer Zeit weitere Gondeln und im schlimmsten Fall steht das ganze Lager still. Es wird also immer wichtiger für die Beschäftigten, mehr zu wissen, als sie für ihre ganz unmittelbare Aufgabe tatsächlich brauchen, um umsichtig und vorausschauend handeln zu können. Und die Fähigkeit mit Menschen zu sprechen, die aus ganz anderen Bereichen stammen, kommt noch hinzu. Es reicht nicht mehr, wenn jeder und jede tut, was seine Aufgabe ist, sondern für die Aufrechterhaltung derart vernetzter Prozesse braucht es einen «Blick für das Ganze».

ERIK HABERZETH (EH):
Die Frage ist dann: Wie erlernen die Beschäftigten diesen Blick für das Ganze in zunehmend technisierten Arbeitsumgebungen? Nicht nur unsere Untersuchungen zeigen, dass dabei die Fähigkeit zur Verknüpfung verschiedener Wissensformen zentral ist. Einmal nimmt die Wissensintensität zu, und zwar die Notwendigkeit, über systematisches, wissenschaftsbasiertes Wissen zu verfügen. Ohne dieses Wissen kann ich viele Situationen und Vorgänge gar nicht analysieren und begreifen und entsprechend umsichtig handeln. Dies gilt auch für vermeintliche «Einfacharbeit».
Im Detailhandel z.B. brauchen auch die Mitarbeitenden auf der Fläche ein Systemwissen. Zum anderen braucht es ein Erfahrungswissen, welches sich auf die konkreten Kontexte bezieht, in denen man agiert und Wissen anwendet, aber auch auf das Faktum, dass es immer Unwägbarkeiten und Ungeplantes gibt. Schliesslich basiert Kompetenz auf einer ganzheitlichen sinnlichen Wahrnehmung: des Sehens, Hörens, Riechens, Schmeckens und Fühlens. Es geht darum – dies ist auch eine zu erlernende Fähigkeit –, das eigene sinnliche Erleben mit den entsprechenden emotionalen und intuitiven Impulsen zuzulassen und als Informationsquelle ernst zu nehmen. Auf die je konkrete Situation bezogenes, umfassendes Wahrnehmen ist an stark technisierten Arbeitsplätzen nach wie vor von grosser Bedeutung, auch wenn es scheinen mag, als wäre gerade unter hochstandardisierten Bedingungen die sinnliche Wahrnehmung der je konkreten Situation gar nicht mehr relevant.
Klar wird also, dass eine solche Kompetenz nicht in einem Crashkurs zu vermitteln ist. Ein entsprechender Kompetenzaufbau braucht Zeit. Ich wage mal eine weitreichende Aussage: Alle Bereiche unseres Bildungssystems müssen sich wandeln, gerade auch die Berufsbildung und die Hochschulbildung. Es heisst immer, diese Bereiche müssten sich klar profilieren. Diese Forderung mag aus dem Bedürfnis resultieren, für «klare» Verhältnisse zu sorgen. Ich meine: Sicher haben die beiden genannten Bereiche Schwerpunkte im Verhältnis von Erfahrung und Wissen, aber beide können einem einheitlichen Bildungskonzept folgen: und zwar der genannten Verknüpfung von Wissensformen. Die Hochschulbildung muss sich hier wandeln in Richtung eines stärkeren Erfahrungsbezugs, aber auch die Berufsbildung hin zu wissenschaftlichem Wissen.

> «Alle Bereiche unseres Bildungssystems müssen sich wandeln, gerade auch die Berufsbildung und die Hochschulbildung.»
>
> ERIK HABERZETH,
> Professor für Höhere Berufsbildung und Weiterbildung, PH Zürich.

Neben fachlichem Wissen ist also vermehrt auch eine Art «Überblickswissen» gefragt. Wird das in der spezifischen beruflichen Weiterbildung gefördert?

SU: Das ist für alle Bereiche der Weiterbildung schwer zu sagen. Aber gerade was spezifische Weiterbildungen angeht, ist das, nach dem, was wir in unserer Untersuchung gesehen bzw. gehört haben, wenig ausgeprägt. Da lernt man halt doch vor allem, was man für eine bestimmte Tätigkeit können muss und wenig darüber hinaus. Es dominiert eher das Konzept der Anpassung. Vielleicht ist das aber auch zu viel verlangt für die jeweils einzelne Weiterbildungsmassnahme. Vieles von dem, was man «Überblickswissen» nennen kann, ergibt sich aus der täglichen Arbeit, und zwar dann, wenn Kolleginnen und Kollegen sich austauschen über das, was sie tun, was sie von anderen gehört oder in einer Weiterbildung gelernt haben. Besonders interessant wird es dann, wenn Beschäftigte den Bereich wechseln. Wenn sie z.B. von einer Reederei, wo es darum ging, den Transport von Waren (meist in Containern) zu organisieren, zu einem Containerterminal wechseln, wo man dafür verantwortlich ist, ebendiese Container von einem Schiff auf das nächste oder auf die Bahn oder den LKW zu bekommen. Wenn man weiss, wie so eine Reederei «tickt», was dort die entscheidenden Grössen sind und man dann lernt, wie ein Containerterminal «tickt», kann die Kommunikation zwischen diesen beiden Unternehmen davon nur profitieren.

EH: Ich stimme bezüglich der Bedeutung des eher informellen Lernens im Prozess der Arbeit zu. Überblickswissen ergibt sich aber nicht einfach. Wie ich versucht habe deutlich zu machen, ist das, was man vielleicht als «Überblickswissen» bezeichnen kann, komplex. Man soll ja auch nicht nur einen Überblick über seine Arbeitsumgebung haben, sondern generell dazu in der Lage

«Menschen zeichnen sich durch Improvisations- und Entscheidungsfähigkeit aus, die zum einen auf Erfahrung und zum anderen auf systematischem Wissen beruht.»

ERIK HABERZETH,
Professor für Höhere Berufsbildung und Weiterbildung, PH Zürich.

sein, einen Überblick zu gewinnen und entsprechend handeln zu können. Der Erwerb einer solchen Kompetenz braucht Zeit und die Fähigkeit zur Nutzung verschiedener Wissensformen: systematisches, erfahrungsbezogenes, körperlich-sinnliches Wissen.

Wie könnten Programme aussehen, die Mitarbeitenden in entsprechenden Situationen die notwenigen Kompetenzen vermitteln?

SU: Eines könnte sein, und das haben wir auch in den Unternehmen gesehen, mit denen wir zusammengearbeitet haben, dass man Beschäftigte in verschiedenen Bereichen arbeiten lässt und dann eben auch dafür sorgt, dass sie die entsprechenden Qualifikationen erwerben können. Aus meiner Sicht mindestens ebenso wichtig ist, dass die Arbeit nicht derartig verdichtet wird, dass die Kommunikation untereinander zwangsläufig auf das Allernötigste beschränkt wird. Wenn in Betrieben ernsthaft darüber nachgedacht wird, die Besprechung zu Schichtbeginn wegfallen zu lassen, weil man wichtige Informationen viel effizienter elektronisch an die Beschäftigten weitergeben kann, wird etwas Wesentliches übersehen: Beschäftigte agieren nicht im luftleeren Raum! Auch so eine scheinbar simple Tätigkeit wie das Packen einer Palette in einem Verteilzentrum, ist darauf angewiesen, dass Menschen aufeinander zu arbeiten, dass sie sich bei Unsicherheiten wechselseitig unterstützen, letztendlich, dass sie sich als Teil eines Teams verstehen. Und ein Team entsteht nicht, wenn man eine Gruppe von Menschen so nennt, sondern dann, wenn diese sich begegnen, sich über Fachliches und Ausserfachliches austauschen und vor allem: gemeinsam Aufgaben meistern. In solchen Situationen entwickelt sich Kompetenz!

EH: Damit wird eine persönlichkeits- und lernförderliche Arbeitsgestaltung angesprochen. Eine solche ist aus Effizienzgründen immer wieder gefährdet oder findet gar nicht statt. Aber wie soll man sich entwickeln und zu einem kompetent, vorausschauend und verantwortlich agierenden Mitarbeitenden werden, wenn man sich in die Gestaltung der Arbeitsplätze nicht einbringen kann? Für explizite Weiterbildungsprogramme und -angebote gilt also neben der Vermittlung konkreter Fachlichkeit besonders, nicht der Atemlosigkeit der Employabilität zu folgen: Es kann nicht nur um kurzfristige Anpassung gehen. Sie müssen vielmehr einen Raum bieten, in dem sich die Beschäftigten mit ihren konkreten Anliegen einbringen können, in denen sie also beteiligt werden und Gestaltungskompetenzen entwickeln können.

Und wie sieht es auf betrieblicher Seite aus? Welche Massnahmen müssten getroffen werden, damit ein wirksamer Transfer des Gelernten stattfinden kann?

SU: Transfer findet im Tun statt!

EH: Ja, sicher. Transfer ist aber eine hochkomplexe Angelegenheit, und die Forschung hat immer wieder vielfältige Bedingungen für erfolgreichen Transfer identifiziert. Transfer passiert nicht einfach von selbst und ist allein die Angelegenheit der Beschäftigten. Der Betrieb als Ganzes ist gefordert. Die Transferfrage ist alt und hat sich jetzt aus meiner Sicht nicht wesentlich geändert.

SU: Damit wären wir bei der Organisationsentwicklung angekommen. Betriebe müssen sich so «aufstellen», d.h. sich ausrichten, sich konzentrieren auf Bedingungen, die berufs- und tätigkeitsbezogenes Lernen und den dazugehörigen Transfer unterstützen. Das heisst auch, dass es sinnvoll ist, wenn Personalentwicklung und Organisationsentwicklung zusammen gedacht werden.

Das Überblickswissen, von dem wir gesprochen haben, ist nicht zuletzt deshalb gefragt, weil die technischen Systeme nach wie vor störungsanfällig sind, Algorithmen unzulänglich. Je besser jedoch die Technik wird, desto obsoleter wird die menschliche Intervention. Was betrachten Sie letztlich als Kern menschlicher Kompetenzen, die unersetzlich bleiben werden?

SU: Bislang ist nicht abzusehen, dass menschliche Intervention eines Tages überflüssig werden wird. Die Fehleranfälligkeit technischer Systeme wird bleiben. Es wird jedoch immer schwieriger, Menschen in die Lage zu versetzen, im Notfall das zu übernehmen, was im Normalfall ein automatischer Prozess ist, bei dem Beschäftigte nur noch als kontrollierende Grösse in Erscheinung treten. Dieser Effekt wird als «irony of automation» bezeichnet. Die Automatisierung von Prozessen führt eben auch dazu, dass Menschen Fähigkeiten verlieren und dann letztendlich eine Maschine oder einen Prozess gar nicht mehr wirklich steuern können, sondern ihn lediglich beobachten bzw. kontrollieren und im Notfall den Aus-Knopf drücken.
Hier scheint auch auf, was ich vielleicht als das genuin Menschliche bezeichnen würde: Menschen sind in der Lage, etwas zu tun, was so nicht schon vorgedacht, vorbereitet oder vorgesehen ist. Sie können in unvorhersehbaren Situationen handeln, indem sie alles aktivieren, was sie jemals gesehen, gerochen, getan haben, und zwar nicht nur auf der Basis rationaler Abwägung, sondern intuitiv und im «Dialog» mit der Situation.

EH: Um es vielleicht nochmal zuzuspitzen: Menschen zeichnen sich durch Improvisations- und Entscheidungsfähigkeit aus, die zum einen auf Erfahrung und zum anderen auf systematischem Wissen beruht.

Heisst das nicht auch, dass es für eine ganze Reihe von Menschen eigentlich keine sinnvolle oder sinnstiftende Jobs mehr geben wird?

SU: Wenn das geschieht, was als Polarisierung bezeichnet wird, dann stimmt das wohl. Dann würden am «unteren Ende» sehr repetitive, wenig abwechslungsreiche und schlecht bezahlte Routinetätigkeiten übrigbleiben, die mit geringen oder auch ohne Qualifikation geleistet werden können. Das sind schon jetzt häufig Tätigkeiten, wo eine Automatisierung schlicht viel teurer wäre als die menschliche Arbeitskraft oder wo es trotz der scheinbaren Routinetätigkeit die menschliche Fähigkeit braucht, sich schnell und quasi «verlustfrei» auf die jeweilige Situation einzustellen. Z.B. gibt es den Beruf des Laschers, der dafür zuständig ist, die Container auf einem Schiff zu befestigen. An sich eine ziemlich wenig an-

spruchsvolle Tätigkeit. Wind und Seegang, die das Schiff immer in Bewegung halten, verhindern allerdings bisher, dass diese Tätigkeit automatisiert werden kann.
Am «oberen Ende» finden sich besser bezahlte, höher qualifizierte Tätigkeiten, in denen sich fachliches Können mit einer gewissen Kreativität und Kommunikationsfähigkeit verbindet. Ob diese Arbeiten dann allerdings wirklich sinnstiftend sind, mag man sich fragen...

Wäre nicht gerade die (Weiter-)Bildung gefordert, auf solche Szenarien vorzubereiten?
SU: Ja, das wäre wohl eine wichtige Aufgabe. Allerdings ist die Weiterbildung, die ja aufbaut auf dem Schul- und Ausbildungssystem, ausgesprochen wenig darauf eingestellt, Menschen auf etwas vorzubereiten, was noch nicht absehbar ist. Die Vorbereitung auf den Umgang mit Uneindeutigkeit, mit Unsicherheit, mit Veränderungen, die man sich möglicherweise nicht ausgesucht hat, ist meines Erachtens nicht Teil des Selbstverständnisses von beruflicher oder betrieblicher Weiterbildung.

EH: Das sehe ich auch so. In dem Bedürfnis, den Teilnehmenden vermeintlich konkret Anwendbares zu bieten, verliert man sich bisweilen in der Vermittlung von Rezepten, die dann schon bald nicht mehr greifen, wenn sich die Bedingungen verändern.

Welche Potenziale könnte das auch für die Weiterbildung als Branche freisetzen? Ihr empirisches Forschungsprojekt «Kompetenz 4.0» kann in dieser Hinsicht als Beitrag der Forschung zu einer Entwicklung der Weiterbildung gesehen werden. Sehen Sie diesbezüglich noch weiteren Forschungsbedarf?
SU: Auf jeden Fall! Unsere Untersuchung hat sich ja mit einem kleinen Ausschnitt der Arbeitswelt, nämlich der Logistik und dem Detailhandel beschäftigt. Ich denke, es wäre wichtig, unsere Fragen auch in anderen Kontexten zu untersuchen, etwa der IT oder dem immer weiterwachsenden Bereich der innerbetrieblichen Dienstleistung. Hier entstehen neue Aufgaben und Berufsbilder, die Veränderung der Organisation von Arbeit schlägt sich hier nieder und nimmt zugleich hier ihren Ausgang. Welche Rolle menschliches Arbeitshandeln und Kompetenzentwicklung hier spielen, ist aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Perspektive ein unbekannter Kontinent.

EH: Unser Projekt bietet erstmal ein verändertes Verständnis von Kompetenz, welches sich vom Mainstream unterscheidet. Kompetenz wird fast ausschliesslich anforderungsbezogen definiert: Man soll auftreten können, entsprechend braucht man eine Auftrittskompetenz. Für alles gibt es inzwischen eine Kompetenz. Damit verfehlt man aber den Sinn des Kompetenzbegriffs. Kompetenz dient zur Beschreibung menschlicher Potenziale. Auf diese müssen wir schauen und sie fördern. Es geht nicht um eine xy-Kompetenz, sondern Kompetenz als ein innerpsychisches Potenzial, das sich weiterentwickelt und variables Handeln zulässt auch unter veränderten Bedingungen. Zu Kompetenz gehören kognitive, sensorische, motorische und emotionale Elemente. Diese Elemente müssen im Zusammenhang gedacht werden. Auf der Grundlage dieses Kompetenzverständnisses kann die Weiterbildung ein angemessenes Aufgabenverständnis entwickeln. Unser Projekt gibt hierzu Hinweise.

Und welche dunklen Flecken gilt es noch zu beleuchten?
SU: Ich frage mich immer wieder und immer mehr, wie sich berufliche und betriebliche Weiterbildung in Zukunft positionieren will zwischen der ihr zugesprochenen Rolle als Rettungsanker für die Wirtschaft – im Sinne des lebenslangen Lernens im Interesse einer dauerhaften Weiterqualifizierung – und einem aus der Erwachsenenbildungstradition kommenden emanzipatorischen Anspruch – im Sinne einer Bildung, die eine Verbindung schafft zwischen persönlicher Entwicklung einerseits und Ermächtigung, die eigenen Interessen zu erkennen und sie zu vertreten, andererseits.

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

«Ich denke, es wäre wichtig, unsere Fragen auch in anderen Kontexten zu untersuchen, etwa der IT oder dem immer weiterwachsenden Bereich der innerbetrieblichen Dienstleistung.»

SUSANNE UMBACH,
Postdoc an der Professur für Erwachsenenbildung, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

DR. ERIK HABERZETH ist Professor für Höhere Berufsbildung und Weiterbildung im Zentrum Berufs- und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit Lehr- und Lernforschung, mit beruflicher und betrieblicher Weiterbildung, mit System, Recht und Politik der Weiterbildung und höheren Berufsbildung sowie mit der Digitalisierung von Arbeit und Weiterbildung.

DR. SUSANNE UMBACH ist Diplompädagogin und derzeit an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg in Forschung und Lehre tätig. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind Lernen Erwachsener, Kompetenzentwicklung unter Bedingungen von Automation und Digitalisierung, Friedenspädagogik in der Erwachsenenbildung und ästhetische Forschungszugänge.

Die Untersuchung «Kompetenzverschiebungen und Kompetenzentwicklung im Digitalisierungsprozess» wurde an der Universität Hamburg in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführt und vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Die Resultate sind nun in Buchform erschienen.

Susanne Umbach, Erik Haberzeth, Hanna Böving, Elise Glaß: «Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess – Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten». In: «Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen», WBW Publikation 2020

Das Buch ist open access verfügbar unter dem Link:
https://www.wbv.de/artikel/6004593

DIE BEFREIUNG DES GEFESSELTEN RIESEN

«Wir leben in Homo-Robo-Symbiose»

INTERVIEW RONALD SCHENKEL

Der Physiker und Philosoph Eduard Kaeser gehört zu den wichtigsten Stimmen in der Schweiz, wenn es um unser Verhältnis zur künstlichen Intelligenz (KI) geht. Unsere fortschreitende Angleichung an die Maschinen beschreibt er als fundamentales Problem. Die vor dem Hintergrund gestellte Bildungsaufgabe laute jedoch: «Lernen, wer wir sind.»

Künstliche Intelligenz begleitet uns heute schon im Alltag und doch sprechen wir immer davon, als sei sie Zukunftsmusik. Woran liegt das?
Dominante Technologien brauchen immer die Zukunftsperspektive. Und wenn sie sich auf dem Markt durchsetzen wollen, müssen sie mit entsprechenden Promotionsmitteln gepimpt werden. Dieser Technikglaube kann sich gelegentlich – vor allem in den USA – sogar ins Religiöse steigern. Die technische Zukunft als Erlöserin all unserer Probleme und Sorgen.

Wie intelligent ist KI heute eigentlich wirklich?
In den Anfängen der KI räsonnierten die Computerwissenschafter über die Frage, ob Maschinen, die intelligente Aufgaben übernehmen und bewältigen, selbst auch intelligent sind. Der Clou, oder vielleicht eher die Crux, ist natürlich der Begriff der Intelligenz selbst. Man kann ihn immer so definieren, dass Maschinen intelligent sind.
Im Besonderen beschäftigte die KI-Forscher die Frage, ob etwas vom Menschen Geschaffenes nicht nur den menschlichen Fähigkeiten ebenbürtig sein, sondern das Menschenmögliche sogar unter Umständen übersteigen könnte. Das ist eine alte, tief philosophische Frage, und fast alle Pioniere der KI bekundeten ein Flair für sie. Dieses philosophische Klima weicht heute einem ökonomischen. Ein Grossteil der jungen Softwaredesigner hält sich kaum mit der Frage auf, ob ihre Kreationen intelligent sind oder nicht, Hauptsache, sie können sie möglichst schnell auf dem entfesselten Markt der smarten Dinge verhökern.

Aber KI lernt doch inzwischen auch?
Dieser Lernvorgang ist begrenzt und spezifisch. Deep Learning ist wesentlich Statistik. Die statistischen Methoden sind heute äusserst elaboriert, man sollte von ihnen jedoch nicht erwarten, es auf die Stufe der Intelligenz zu schaffen, wie wir sie vom Menschen her kennen. Diese Intelligenz setzt planvolle Intervention und Imagination voraus. Ob wir sie Maschinen vermitteln können, ist eine offene Frage.

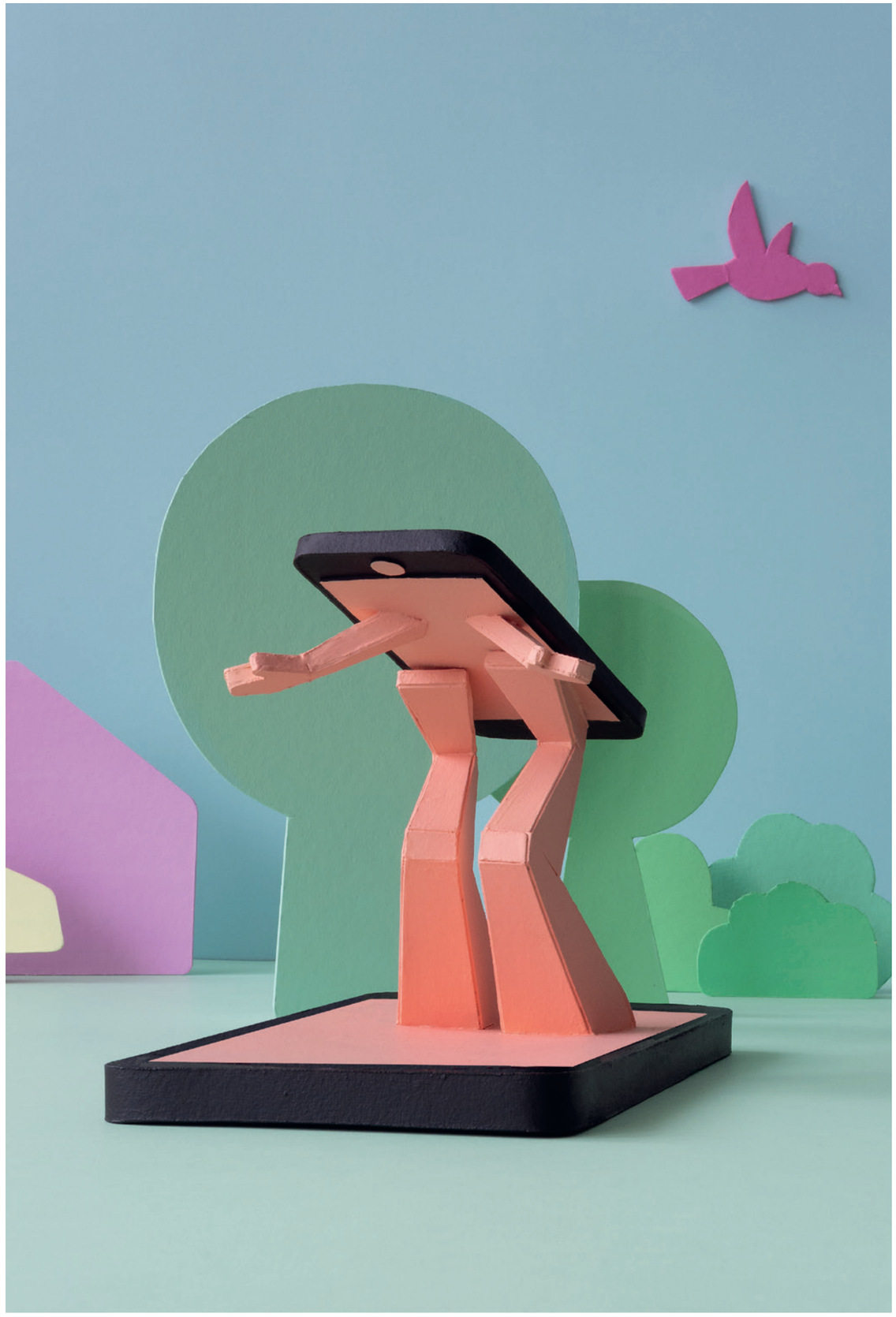
KI lernt aufgrund von Datenansammlung und Vergleich. Ein Computer braucht 10 000 Vogelbilder, um schliesslich einen Vogel auf Anhieb zu erkennen. Ein Kind kann das viel schneller. Was sagt uns das über die unterschiedlichen Intelligenzen?
Primär dies, dass Intelligenz wesentlich zu tun hat mit ganz bestimmten Lernsituationen. Die Intelligenz von Lebewesen ist das Produkt einer langen Geschichte von evolutionären Prüfungen und Herausforderungen. Und diese Herausforderungen sind ja ungeheuer vielgestaltig. Dass sie auch Datensammeln und Vergleichen voraussetzen, ist unbestritten. Aber das ist wahrscheinlich nur ein kleiner Teil der Aktivitäten, dank deren ein Organismus mit seiner Umwelt zurande kommt. Hier muss man noch viel von der Biologie lernen.

Doch wir gehen davon aus, dass unsere Intelligenz Vorbild für KI sei. Ist das überhaupt richtig?
Das ist eine Frage des Paradigmas, der forschungsleitenden Idee. Ein führender KI-Forscher, Stuart Russell, sagt es rundheraus: «Bis jetzt begreifen wir sehr schlecht, warum Deep Learning so funktioniert, wie es funktioniert. Möglicherweise lautet die beste Erklärung: Weil tiefe Netzwerke tief sind; weil sie zahlreiche Schichten haben, und jede dieser Schichten lernen kann, nach einfachen Regeln einen Input in einen Output zu verwandeln; so dass sich diese simplen Transformationen zu jener komplexen Transformation aufaddieren, die vonnöten ist, um von einer Fotografie zu einer Kategorie zu gelangen.» Die Erklärung wirft einen nicht gerade um. Sie erinnert an die von Molière verspottete «einschläfernde Qualität», die erklären soll, warum Schlafmittel wirken. Eine Tautologie.

Wissen wir eigentlich genug über unser Lernen und unsere Intelligenz, um eine KI zu schaffen, die uns ebenbürtig ist?
Sie sprechen damit genau das Problem an. Seit Alan Turing ist die KI-Forschung mesmerisiert von der Aussicht, alles, was der Mensch tun kann, an Rechenprozesse zu delegieren. Die Deep-Learning-Forscher weisen auch gerne darauf hin, dass das Schichtenmodell neuronaler Netze eine primitive Simulation der Aktivitäten in den Hirnschichten darstelle. Wir wissen mittlerweile ziemlich gut Bescheid über Rechner, aber wir wissen noch lange nicht, wie das Gehirn funktioniert, und selbst wenn wir es wüssten, bedeutete das nicht, dass das Gehirn ein Rechner ist. Der Rechner ist nüchtern gesehen eine heuristische Metapher. Und wenn wir die Metapher mit dem verwechseln, wofür sie steht, dann erliegen wir einer epochalen Missdeutung.

> «Wir wissen mittlerweile ziemlich gut Bescheid über Rechner, aber wir wissen noch lange nicht, wie das Gehirn funktioniert, und selbst wenn wir es wüssten, bedeutete das nicht, dass das Gehirn ein Rechner ist.»

Könnte es dennoch zu einem erfolgreichen Turing-Test kommen? Bestanden ist er ja, wenn Mensch und Maschine ununterscheidbar werden.
Turing-Tests werden bisher in einem ganz bestimmten beschränkten Setting durchgeführt. Und darin können KI-Systeme durchaus exzellieren. Die wirklich wichtige Frage ist jedoch, ob KI-Systeme auch in «normalen» alltäglichen Umwelten bestehen können, also in Settings, die mit Ambiguitäten, unscharfen – «fuzzy» – Bedingungen, unerwarteten Eventualitäten gespickt sind. Die KI-Forscher sprechen in diesem Zusammenhang vom «Rahmenproblem» (frame problem). Unsere Handlungen finden immer statt in einem Rahmen voller impliziter, unbewusster Annahmen, auf die wir in «fuzzy» Situationen zurückgreifen können. Dieser flexible, nie verfestigte



Rahmen bildet das, was man die praktische oder die Commonsense-Intelligenz nennt. Wie implementiert man so etwas in KI-Systemen? Wie können die Commonsense haben? Das ist der entscheidende Test. Im Übrigen irrte Turing, was das Lernen anbelangt. Er schrieb, dass das Kinderhirn so etwas sei wie ein leeres Heft, das man beim Schreibwarenhändler kauft: «Ziemlich wenig Mechanismus und viele leere Blätter.» Nichts könnte falscher sein.

Oder ist es nicht wahrscheinlicher, dass KI sich zu einer völlig eigenständigen Form von Intelligenz entwickelt, die wir am Ende gar nicht mehr verstehen?
Tatsächlich befinden wir uns bereits in einer Entwicklungsphase, die ich das Zeitalter der unbegreiflichen Maschine nenne. Neuronale Netzwerke bestehen oft aus Millionen von Elementen, die einen numerischen Input in einen numerischen Output verwandeln. Das heisst, das System entwickelt womöglich Regeln, die nur es selbst kennt. Der Designer hat begrenzten – wenn überhaupt – Einblick in das, was sich im Innern abspielt. Mit zunehmender Schichttiefe wird das KI-System selbständiger: eine Black Box. Sie funktioniert oft überraschend gut und liefert Voraussagen mit erstaunlicher Genauigkeit – um den Preis, dass man nicht versteht, wie sie zu diesem Resultat gekommen ist. Es manifestiert sich ein umgekehrtes Verhältnis von genauer Voraussage und Verstehbarkeit: Je fähiger das System zu exakter Voraussage ist, desto schwieriger ist es interpretierbar. So gesehen, haben wir die Wahl zwischen durchschaubaren, aber ineffizienten und undurchschaubaren, aber effizienten Orakeln.

Kommen wir an den Anfang zurück: KI ist bereits mit und unter uns. Und sie hat unseren Alltag und auch unser Verhalten verändert. Wie wird das weitergehen?
Das weiss niemand genau. Wir sollten jedenfalls auf die nüchternen KI-Leute hören. Gemäss Michael Negnevitsky etwa, der ein autoritatives Lehrbuch über KI geschrieben hat, befinden wir uns bei lernenden Maschinen im Stadium des Papierflugzeugs im Vergleich zum Überschallflieger. Und ohnehin: Wer aus dem Siegeszug der smarten Geräte schliesst, in absehbarer Zeit würde sich eine von uns unabhängige Superintelligenz entwickeln, erinnert an den Affen, der auf den Baum steigt und prahlt, den ersten Schritt zum Mond getan zu haben.

Und wird das weiterhin so schleichend passieren, dass wir gar nicht merken, was vorgeht?
Die digitalen Technologien sind im Wesentlichen Technologien des alltäglichen Verhaltens. Die Verhaltensökonomik hat als Disziplin Hochkonjunktur. Sogar einen Nobelpreis hat sie schon erhalten (Daniel Kahnemann, Amos Tversky).
Es geht um ein soziokulturelles Problem: unsere Angleichung an die Maschinen. Wir haben zwar bis heute keine Antwort auf die Frage, ob Maschinen denken können, aber wir gewöhnen uns allmählich an die Sprache der Computeringenieure und Softwaredesigner, die ja nicht selten von den Funktionen der Computer so sprechen, als würden sie denken. Die Metaphorik hat sich sozusagen in die Umgangssprache eingeschlichen, und dadurch wird der Eindruck erweckt, der Computer sei buchstäblich zur Intelligenz erwacht. Die Populärliteratur ist voll von solchen undurchdachten Metaphern. Sie spricht andauernd von den Computern, die immer mehr menschliche Tasks übernehmen, so wie umgekehrt der menschliche Körper als «biologische Maschine» neuerdings als «biologischer Algorithmus» betrachtet wird. Das heisst, die Maschine beginnt, sich sozusagen in unseren technisierten Lebensformen einzubürgern als ein Quasi-Subjekt. Wir brauchen sie nicht bloss, wir leben mit ihr zusammen wie mit Mitmensch und Tier. Wir leben in Homo-Robo-Symbiose. Und das Risiko

LERNEN UND KI
Acht angehende Illustratorinnen und Illustratoren, Studierende der Schule für Kunst und Design Zürich, haben sich im Rahmen eines Projekts mit der Thematik «Lernen und Künstliche Intelligenz» auseinandergesetzt. Die von den beiden Dozentinnen Manuela Monn und Martina Walthert gestellte Aufgabe verlangte eine Visualisierung der in diesem Interview angesprochenen Probleme. Mit ihrer Arbeit «Flugi-Spiel» hat Carmela Leggio diese Aufgabe am besten gelöst.
www.carmela-leggio.ch

ist durchaus da, dass wir den Roboter nicht anthropomorph betrachten, sondern uns Menschen robomorph.

Müssen wir uns Sorgen machen?
Sorgen machen müssen wir uns weniger über die KI-Systeme als vielmehr über uns selbst. Wir adaptieren uns nämlich viel leichter an die neue Technologie, als sich diese an uns adaptiert. Wir sind ja schon heute Mischwesen – Hybride – aus Mensch und Gerät. Man schaue nur auf die alltäglichen Gepflogenheiten des kommunikativen Umgangs. Innert kürzester Zeit ist dieses handliche Gerät, das die meisten mit sich herumtragen, sozusagen in unsere Psyche eingesunken. Es bestimmt unsere sozialen Umgangsformen, das Selbstverhältnis und -verständnis.
Nebenbei bemerkt: Die Science Fiction ist fasziniert von extraterrestrischen Wesen, die ein uns überlegenes Intelligenzniveau aufweisen. Dabei sind die Aliens bereits unter uns, in der Gestalt hochentwickelter automatischer Systeme. Ein Grossteil des globalen Finanzmarktes wird von solchen «Aliens» gesteuert, in deren unerforschliche Ratschlüsse man kaum noch Einblick hat. Es gibt Schachprogramme mit Strategien, denen selbst Grossmeister schwer, wenn überhaupt auf die Schliche kommen.
Sie muten wie eine «torkelnde» Intelligenz an, die scheinbar unlogisch, in zufallsgesteuerter Weise ihre Schritte vollführt und erst noch regelmässig den Gegner schachmatt setzt. Fremd und unbegreiflich, wie ein aussergalaktisches Wesen.

> «Sorgen machen müssen wir uns weniger über die KI-Systeme als vielmehr über uns selbst.»

Was sollten wir normalsterblichen Nutzer lernen, um mit KI richtig umgehen zu können?
Es gibt darauf eine simple Antwort: Lernen, wer wir sind. Aber sie ist nur auf Anhieb simpel. Das avancierte Verständnis der Maschine wirkt auf unser Selbstverständnis zurück als die Frage: Was die Maschine auch kann, worin besteht der Unterschied zwischen menschlicher und maschineller Ausführung eines Könnens?
Das ist, meine ich, die zentrale Frage zu Beginn des 21. Jahrhunderts – das Vermächtnis Alan Turings. Und sie wird nicht primär von den Computeringenieuren beantwortet werden, sondern von den Anthropologen, das heisst: letztlich von jedem einzelnen von uns. Hoffen wir das zumindest.

Glauben Sie, diese Bildungsaufgabe wird erkannt und umgesetzt?
Es gibt durchaus Anzeichen, dass in den Schulen – etwa im Gymnasialunterricht – die Thematik erkannt wird. So habe ich schon Informatik- und Philosophielehrer zusammenarbeiten sehen. Wichtig sind in diesem Kontext die Fachhochschulen, in denen nicht einfach tunnelisiert technisches Know-how vermittelt werden sollte. Das Interesse der Fachhochschulen ist gross.

Wie wird umgekehrt KI unser Lernen verändern? Werden Hologramme bald die neuen Trainer sein?
Nein. Lehrer und Trainer werden ihre Funktion in der Konstellation der digitalen Intelligenz neu definieren müssen. Das gehört ja auch zur Bildungsaufgabe. Wie gesagt: Was wissen wir Menschen eigentlich über unsere Kompetenzen?

Was wird KI letztlich aus uns machen?
Kann ich nicht beantworten. Es gibt beide Wege. Wie einer der klügsten und einflussreichsten Kritiker der KI, der amerikanische Philosoph Hubert Dreyfus, schon vor einem halben Jahrhundert warnte, liegt die Gefahr nicht so sehr in superintelligenten Maschinen als vielmehr in subintelligenten Menschen. Die Warnung ist aktueller denn je.

EDUARD KAESER wurde 1948 in Bern geboren. Er studierte theoretische Physik, anschliessend Wissenschaftsgeschichte und Philosophie an der Universität Bern. Bis 2012 war er Gymnasiallehrer für Physik und Mathematik. Er publiziert über Themen zwischen Wissenschaft und Philosophie. Neben Büchern veröffentlicht er Essays und Artikel unter anderem in der «Wochenzeitung», der «Zeit» und der «Neuen Zürcher Zeitung».

DIE BEFREIUNG DES GEFESSELTEN RIESEN

Die Klubschulen als Teil eines Innovations-Hubs

INTERVIEW RONALD SCHENKEL

Auch die Migros Klubschulen wichen während des Lockdowns im Frühling vermehrt auf Online-Angebote aus. Doch für Pius Gruber und Gaby Billing von der Klubschule Zürich standen die Zeichen schon vor der Pandemie auf eine stärkere Digitalisierung der Weiterbildung.

Die aktuelle Anbieterbefragung des SVEB (siehe Seite 58) hat ergeben, dass die Corona-Krise viele dazu gezwungen hat, ihre Angebote anzupassen, das heisst, Alternativen zum Präsenzunterricht zu entwickeln. Hat es bei der Klubschule diese Verschiebung von offline zu online auch gegeben?
GABY BILLING (GB): Während des Lockdowns unterrichteten wir diverse Lehrgänge und Kurse online. Welche Angebote wir online weiterführen konnten, hing von der Zielgruppe sowie den Inhalten ab.

Das heisst?
GB: Wie bereits erwähnt bestimmten Inhalt und Zielgruppe, ob wir Inhalte online unterrichten konnten. Angebote aus den Bereichen Management und Wirtschaft sowie Informatik konnten wir mehrheitlich online weiterführen. Gestaltungs- und Fitnesskurse konnten nicht online eins zu eins durchgeführt werden. Den Kundinnen und Kunden standen Livestreams zu Themen wie Handlettering, Yoga, Fitnessboxen etc. gratis zur Verfügung. Beim Sprachunterricht unterrichteten wir punktuell online.

PIUS GRUBER (PG):
Im Tanzwerk101 wurden in den Bereichen Freizeit, Grundausbildung und Höhere Fachschule für Zeitgenössischen und Urbanen Bühnentanz online und via Youtube-Lektionen unterrichtet, was für die Studierenden in den Profiausbildungen von grösster Wichtigkeit war, um mental und körperlich fit zu bleiben.

Sind das Ihrer Meinung nach lediglich temporäre Verschiebungen?
GB: Die Befragungen unserer Kundinnen und Kunden zeigten auf, dass das Onlineangebot während des Lockdowns geschätzt wurde, dass bei 80 Prozent der Präsenzunterricht jedoch die bevorzugte Unterrichtsform bleibt. Zudem stellten wir fest, dass die private Infrastruktur bei vielen Teilnehmenden für den Onlineunterricht nicht ausreicht.

Da wir als Institution jedoch überzeugt sind, dass es mittelfristig zu einer Verhaltensänderung kommen wird, testen wir aktuell verschiedene Lernformen – vor allem Blended Learning –, die gut auf die Zielgruppen abgestimmt sind.

Ein Grossteil der befragten Anbieter konstatierte auch, durch die Krise angeregt worden zu sein, Neues zu entwickeln. Worin bestand dieses «Neue» in Ihrer Wahrnehmung?
GB: Zum einen im Wechsel von Präsenzunterricht zu Webinaren. Zum andern haben wir aber auch Angebote und Unterrichtsformen eingeführt, auch wenn diese vorgängig kaum getestet werden konnten. Zudem führten wir einen Online-Support von Lehrpersonen für Teilnehmende an. Es intensivierte sich auch die Zusammenarbeit über alle Bereiche hinweg und Inhalte mit hohem Interaktionsanteil werden nun auch online vermittelt.

Hat die Krise auch die Klubschule zu Neuem «inspiriert»?

«Der Anteil von Online-Angeboten wird zunehmen. Die Leute haben sich daran gewöhnt, virtuell an Weiterbildungsanlässen teilzunehmen.»

GABY BILLING,
Leiterin Produktmanagement und Marketing

PG: Neue Online-Tools wurden innert kurzer Zeit hochgefahren und die Lehrpersonen und Mitarbeitenden in der Anwendung online geschult. Es gibt Ideen für neue Lernformate. Zusätzlich zum Online-Unterrichten haben wie im Bereich unserer Schulverwaltung während des Lockdowns ebenfalls einen grossen Schub in Richtung digitale Transformation erlebt. Die physische Präsenz wurde durch virtuelle Treffen ersetzt und auch nationale Tagesworkshops konnten so trotz der Restriktionen stattfinden. In der eigenen Arbeit im Homeoffice habe ich festgestellt, dass ich fokussierter arbeite und mit dem Wegfall des Arbeitsweges auch mehr erledigen konnte. Der Einsatz von Microsoft 365 und Teams in der Zusammenarbeit in der eigenen Organisation und übergreifend mit externen Partnerinstitutionen in Projekten ermöglicht eine fokussiertere Kommunikation, wenn die neuen Tools entsprechend eingesetzt werden. Das wiederum verlangt eine Veränderung der eigenen und der Haltung der Mitarbeitenden, um in den neuen Szenarien wirken zu können.

Was wird aus Ihrer Sicht bleiben, wenn wir die Pandemie hinter uns haben?

PG: Die Erkenntnis, dass es auch anders funktionieren kann, als wir immer gedacht haben.

Wird die Corona-Zeit dereinst als eigentliche Innovationsphase der Weiterbildung angesehen werden können?

GB: Ich persönlich gehe nicht davon aus, da die Tendenzen schon vor der Pandemie vorhanden waren. Der Anteil von Online-Angeboten wird zunehmen. Die Leute haben sich daran gewöhnt, virtuell an Weiterbildungsanlässen teilzunehmen.

Zumindest hat sich in der Weiterbildung aber das Mindset gegenüber digitalen Formaten oder der Technologie ein wenig geändert. Könnte das nicht auch dazu führen, dass die Weiterbildung grundsätzlich experimentierfreudiger geworden ist?

GB: Wir agieren in einem Umfeld mit diversen Einflüssen. Die Weiterbildung unterliegt oftmals staatlichen Regeln und Vorgaben. Diese haben sich mit der Pandemie nicht verändert. Aber viele Lehrpersonen haben erlebt, dass sie schnell online unterrichten können. Dies wird sicher dazu führen, dass die Einführung von neuen digitalen Medien offener empfangen wird. Bei den Kundinnen und Kunden wiederum haben wir keine Begeisterungsstürme hinsichtlich digitaler Formate erlebt. Und die Entwicklung von Lehrmitteln bleibt schwerfällig. Die Entwicklung von Online-Inhalten sowie das Bereitstellen der entsprechenden Infrastruktur sind zudem kostspielig. Aus diesen Gründen erwarten wir eine organische Weiterentwicklung, die etwas mehr Fahrt erhalten hat.

Durchführung garantiert
lernwerkstatt
n|w Fachhochschule Nordwestschweiz Hochschule für Wirtschaft
DAS Bildungsmanagement
Olten ab 26. April 2021 – Zürich ab 4. Okt. 2021
Vernetzung von Erwachsenenbildung mit umfassenden Managementkompetenzen.
Jetzt informieren: www.lernwerkstatt.ch/das, Telefon 062 291 10 10

«Die Vision wäre ein Bildungs- und Innovationscampus Schweiz von Genf nach St. Gallen mit Zürich im Herzen.»

PIUS GRUBER,
Leiter Geschäftsbereich Klubschulen

Was wäre denn Ihrer Meinung nach echte Innovation in der Weiterbildung?

PG: Wenn wir bereit sind, Technologie geschickt in unser Lernen einzubinden und dabei die Sicherheit der Daten der Benutzerinnen und Benutzer zu gewährleisten. Künstliche Intelligenz und Smart Data können den Weg zur Erreichung der Lernziele sehr unterstützen. Gewonnene Daten werden uns mit adaptiven Feedbacksystemen gezielt durch unseren Lernprozess führen.

Kann die Schweiz ein Innovations-Hub für die Weiterbildung werden?

PG: Wir verfügen über die finanziellen Mittel und ein solides Bildungssystem mit einer starken, praxisorientierten Berufsbildung und führenden Bildungsinstitutionen auf allen Ebenen. Wir sind durch Schweiz-übergreifende Kooperationen im Begriff (z.B. BeLearn) die Stärken der einzelnen Partner zu bündeln, um so einen Innovations-Hub zu gestalten. Die Vision wäre ein Bildungs- und Innovationscampus Schweiz von Genf nach St. Gallen mit Zürich im Herzen.

Müsste nicht auch eine Klubschule eine stärkere Rolle in der Entwicklung von Innovationen in der Weiterbildung spielen?

PG: Die Klubschule der Migros kann als starker Bildungspartner in verschiedensten Bereichen und Bildungsniveaus absolut ein Teil einer solchen Innovationsinitiative sein. Das ist heute unter anderem in der Berufsausbildung im Tanz mit unserem HF- und Bachelor-Angebot bereits Realität. Und dank unserer Nähe zu den Kundinnen und Kunden und durch unsere schweizweiten Bildungsstandorte können wir durchaus einen Teil einer solchen Entwicklung sein.

Lange vor der Krise sagten Sie, Herr Gruber, einmal, Sie wünschten sich für die Klubschule eine Holodeck, also einen virtuellen Raum, der unterschiedliche Szenarien simulieren kann, in dem aber auch Menschen und künstliche Intelligenz interagieren. Ist das in der Krise noch immer ein Traum von Ihnen?

PG: Nach dem Erlebnis im Lockdown umso mehr. Durch Technologie und menschliche Führung mit Coaches wäre das Holodeck eine tolle Möglichkeit, Lernende auf ihre Aufgaben vorzubereiten, damit sie die gewünschten Kompetenzen als praktische Erfahrung in der Simulation erleben und ohne Risiken üben können. Das finde ich sehr erstrebenswert.

Wovon träumen Sie heute auch noch?

PG: Dass wir trotz der vielen negativen Folgen von Corona die erlebte Solidarität während der Krise und die Erkenntnisse und Veränderungen in der Arbeit und die Möglichkeiten der Technologie nutzen und weiterentwickeln. Dadurch und mit Vertrauen in die Menschen können wir unser Lernen und unsere Arbeit individueller gestalten und neue Lösungen zu alten Problemen finden.

PIUS GRUBER ist Leiter Geschäftsbereich Klubschulen der Migros Klubschule Zürich.

GABY BILLING ist Leiterin Produktmanagement und Marketing, Mitglied der Schulleitung der Klubschule Migros Zürich.

CARTE BLANCHE

Der gefesselte Riese

EKKEHARD NUISSL

Erwachsenenbildung ist ein Riese. In vielen Ländern der Erde lernen über die Hälfte der Erwachsenen in organisierten Kontexten, noch weit mehr auf informelle Weise. Erwachsenenbildung findet sich in allen gesellschaftlichen Bereichen, im Beruf, im Alltag, im Sport, in Kultur und Freizeit. Erwachsenenbildung begleitet das ganze Leben und umfasst innere und äussere Befindlichkeiten der Menschen. Ohne Erwachsenenbildung sind viele Aufgaben der Entwicklung und Gestaltung nicht denkbar. Und, alle Quellen und Effekte zusammengenommen, hat Erwachsenenbildung auch eine ausserordentlich hohe ökonomische Bedeutung.

Erwachsenenbildung ist ein Riese. Sie ist ein gefesselter Riese. Ihre Fesseln sind vielzählig, vielfältig und stark. Eine erste ist der Mangel an Identität; viele Bereiche, viele Personen, die zur Erwachsenenbildung gehören, verstehen sich gar nicht so – in Museen, Betrieben, Verbänden und Organisationen. Institutionen, die explizit Erwachsenenbildung betreiben, sind ideologisch und personell zersplittert – bis hin zum Schisma zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung. Und Erwachsenenbildung ist inhaltlich gefesselt, insbesondere durch ihre zunehmende Instrumentalisierung für Qualifikationen, die wie eine Zwangsjacke ihr kulturelles Potenzial bändigt. Das heutige Synonym für Bildung heisst «Schlüsselkompetenzen».

Wir leben in Zeiten des Wandels, des permanenten und immer schnelleren Umbruchs. Auch ohne empirische Analysen kann das gesehen werden an den Begriffen für die Gesellschaft, die atemlos erfunden und wieder vergessen werden: moderne Industriegesellschaft, Postmoderne, Informations-, Risiko-, Erlebnis-, Wissens- und andere Gesellschaften. Es sind Versuche, den Kern einer sich herausbildenden neuen Gesellschaftsform zu bestimmen, Zukunftsperspektiven zu formulieren, die Konturen des Kommenden zu erkennen. Jedoch: Die Arbeit an diesen Perspektiven ist verschüttet von den Krisen, die sich – selbst gemacht – in immer rascherer Folge ablösen und überlappen. Gesundheit, Klima, Müll, Wasser, Ökonomie, Migration – wie Dämonen dringen sie in die Diskurse und das Verständnis von Welt ein.

Zukunftsentwürfe sind von der Tagesordnung praktisch verschwunden. Vor allem auch von der politischen Tagesordnung, Visionen der Reichweite der französischen Revolution, des kommunistischen Manifests, der Menschenrechtscharta sind Geschichte. Man reibt sich die Augen, wenn man Thomas Morus' Bericht über die Insel «Utopia» (1516) liest, auf der Privateigentum abgeschafft, Arbeitszeit begrenzt, Kopf- und Handarbeit gleichwertig und die Bildung von Männern und Frauen gleich ist. Zukunftsperspektiven werden heute allenfalls in aufwendigen Delphi-Studien ermittelt, nicht von ungefähr mit dem Namen des griechischen Orakels versehen.

Wo sind die Modelle, Ideen, Visionen, die weiter reichen als bis zum Ende einer Legislaturperiode? Die Werte formulieren und Ziele festlegen, die eine humanere und lebenswertere Gesellschaft umreissen und die Menschen zum Weg dahin motivieren? In heutigen Parteiprogrammen stehen sie nicht. Aber das ist auch zu viel verlangt, diese sollen praktikabel und operational sein. Andererseits: wenn es keine perspektivische Rahmung gibt, verlieren sich Programme im alltäglichen Pragmatismus und Krisenmanagement, umso mehr, wenn sie populistisch vereinfacht werden.

Wer, wenn nicht die Erwachsenen, welche die gegenwärtige Gesellschaft steuern und für eine lebenswerte Zukunft verantwortlich sind, kann diese Perspektiven und Rahmungen geben? Doch dazu bedarf es einer Bildung, die wertorientiert ist, die befähigt, über den Tellerrand hinaus in die Zukunft zu schauen. Einer Erwachsenenbildung, die nicht gefesselt ist, sondern sich mit den Menschen entfalten kann. Einer Erwachsenenbildung, deren Erfolg nicht (nur) an Teilnahmequoten gemessen wird, sondern an ihrem Beitrag zu einer zukünftigen humanen Welt.

Es gibt viel zu tun für eine solche Erwachsenenbildung. Sie hat dazu beizutragen, Problemlösungen und Visionen in einzelnen gesellschaftlichen Bereichen zu entwickeln, wissensbasiert und mit humanen Werten, etwa in der Arbeitswelt, der Ökologie, der Kultur und Sprache, dem Verhältnis von Männern und Frauen, in Bildung und Ausbildung, in sozialen und familiären Belangen. Nicht nur das: Sie hat auch kohärente Zusammenhänge dieser Bereiche herzustellen, ohne die Zukunft nicht gedacht werden kann. Diese Zusammenhänge sind räumlicher Natur, etwa die absehbare globale Klimakatastrophe, aber auch sozialer, etwa die wachsende Kluft zwischen Arm und Reich, und technischer Natur, etwa der tiefgreifende Prozess der Digitalisierung aller Lebensbereiche.

Es gilt, daran zu erinnern, dass schon zu den Frühzeiten einer im Grundsatz diskutierten Erwachsenenbildung gefordert wurde, sie habe den Wandel nicht zu verwalten, sondern zu gestalten. Oder genauer: die Menschen dazu zu befähigen, diesen Wandel zu gestalten. Es ist zweifelhaft, ob der Fokus auf dem betrieblichen und beruflichen Lernen, wie ihn der Adult Education Survey AES immer wieder zeigt, diese Aufgabe erfüllen kann. Gewiss, es gibt zahlreiche vielversprechende Ansätze in der heutigen Erwachsenenbildung. Aber wir brauchen – vor allem auch politisch – eine deutlich breiter und tiefer angelegte Lernkultur, ein Bildungssystem, das kohärent mit den anderen Lebensbereichen wie Arbeit und Alltag und in sich selbst vernetzt ist, wir brauchen Initiativen, die zu weiterreichender und umfassenderer Bildung aufrufen und sie ermöglichen. Der Riese Erwachsenenbildung muss entfesselt werden. Er kann es nicht selbst tun, wahrscheinlich, er bedarf tatkräftiger Unterstützung von vielen Seiten. «Es wird aber eine Zeit kommen, nach späten Jahren, da der Ozean die Fesseln der Dinge lösen wird ...», hat Seneca einmal geschrieben. Nun, auf den Ozean sollten wir uns da nicht verlassen, er steigt zwar an, wird aber schwerlich den Riesen Erwachsenenbildung entfesseln. Auch die «späten Jahre» geben Anlass zur Sorge – wir sollten jetzt damit beginnen.

EKKEHARD NUISSL war bis 2011 wissenschaftlicher Direktor und Vorstandsvorsitzender des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn. Seit 2012 ist er Seniorprofessor (Universität Kaiserslautern) und Professor an Hochschulen in Polen, Rumänien und Italien.

FORSCHUNG / RECHERCHE

Weiterbildung in der (Corona-)Krise

MARTINA FLEISCHLI, SOFIE GOLLOB, IRENA SGIER

Die COVID-19-Pandemie und die damit einhergehenden Massnahmen des Bundes hatten – und haben weiterhin – erhebliche Auswirkungen auf die Weiterbildung. Die diesjährige Anbieterbefragung vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung SVEB nimmt diese näher in den Blick. Im Juli und August 2020 beantworteten 551 Weiterbildungsanbieter einen Onlinefragebogen zu den Themen wirtschaftliche Situation, Personal, Angebot und Nachfrage.

Die Auswertung der Umfrage zeigt nun, dass die Pandemie eine Zäsur darstellte und sich die wirtschaftliche Situation der Weiterbildungsanbieter im Zuge der Corona-Krise erheblich verschlechtert hat.

Eigentlich ist es der Weiterbildung in der Schweiz gut gegangen – gut oder sogar sehr gut. Mit 80 % schätzt die grosse Mehrheit der Weiterbildungsanbieter ihre wirtschaftliche Situation ohne Corona rückblickend sehr positiv ein. Diese Beurteilung hat sich im Sommer jedoch deutlich eingetrübt und auch die Prognosen über 2020 hinaus sind verhalten. Bis Ende des Jahres rechnete die Branche mit Umsatzeinbussen von durchschnittlich 28 %. Über die Hälfte der Anbieter hat Kurzarbeit eingeführt oder Pensen von Mitarbeitenden reduziert. Ein Grossteil der Aufträge an Mitarbeitende im Auftragsverhältnis wurde verschoben oder ganz gestrichen.

Eine besondere Herausforderung ist die anhaltende Unsicherheit, da sie sich negativ auf die Nachfrage auswirkt. Viele Kundinnen und Kunden zögern, Weiterbildungskurse zu buchen – sei es aus Angst vor dem Virus oder wegen finanzieller Überlegungen. Unternehmen haben ihre Aufträge auf einen unbestimmten Zeitpunkt verschoben oder streichen ihre Weiterbildungsbudgets ganz. War die Mehrheit der Weiterbildungsanbieter vor der Krise von einer mindestens gleichbleibenden Nachfrage ausgegangen, so zeichneten viele zum Zeitpunkt der Befragung (Juli/August) ein deutlich düstereres Bild: Zwei Drittel erwarteten 2020 einen Nachfragerückgang für ihre Bildungsangebote (vgl. Abb. 1). Ein drohender zweiter Lockdown und die Unvorhersehbarkeit weiterer Schutzmassnahmen erschwerten zudem die Angebotsplanung. Ein Anbieter beschreibt die Situation wie folgt:

«Massive Umsatzeinbusse während der Coronazeit (Umsatz praktisch Null während dem Lockdown, nach dem Lockdown buchen die Kunden nur sehr vorsichtig und lieber erst ab Herbst bzw. 2021).»

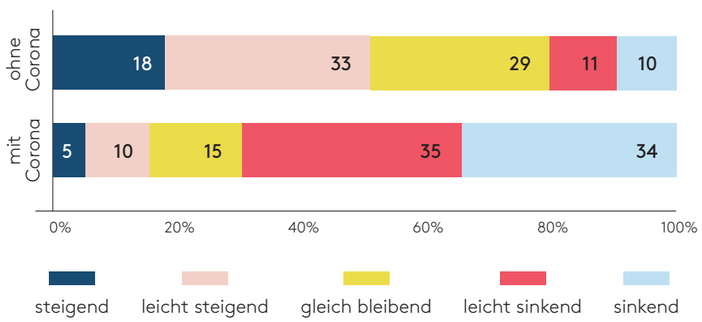


Abb. 1: Prognose zur Entwicklung der Nachfrage im Jahr 2020 (N = 382–389)

HALBIERUNG DES ANGEBOTS

Insbesondere das Verbot des Präsenzunterrichts zwischen Mitte März und Anfang Juni traf die Weiterbildung hart. Das Angebotsvolumen reduzierte sich in diesen knapp drei Monaten um durchschnittlich 56 %. Im Sommer 2020 gingen die Anbieter davon aus, dass im Gesamtjahr ein Viertel des Angebots nicht stattfinden kann, während immerhin etwas mehr als die Hälfte wie geplant durchgeführt werden kann (vgl. Abb. 2).

Trotz oder vielleicht gerade aufgrund der zeitweiligen Halbierung des Angebots brachte die Corona-Krise Bewegung in die Weiterbildung: Neun von zehn Institutionen gaben an, die Pandemie habe sie dazu angeregt, Neues zu entwickeln. Basierend auf den Daten, die dem SVEB vorliegen, darf davon ausgegangen werden, dass diese Neuerungen in erster Linie auf der Angebotsebene stattgefunden haben. 85 % der Anbieter passten ihr Angebot an, wobei die weitaus häufigste Anpassung den Einsatz digitaler Technologien betrifft. Zahlreiche Kurse wurden mithilfe von Videokonferenzsoftware wie Zoom oder Microsoft Teams teilweise oder ganz online durchgeführt. Nach dem Ende des Präsenzverbots wurden diese Angebote partiell beibehalten oder in Kombination mit Präsenzunterricht weitergeführt. Einige Anbieter wollen diese hybriden Unterrichtsformen längerfristig in ihr Kursangebot integrieren:

«Nous allons embrasser l'enseignement mixte (physique et virtuel) avec un certain nombre d'heures de présence obligatoire tout au long du cursus, examens ou présentation de thèse par exemple.»

Viele Anbieter adaptierten zudem ihre Kursorganisation, so wurde zum Beispiel für Onlineveranstaltungen die Kursdauer verkürzt oder aufgrund der Schutzbestimmungen die Gruppengrösse verkleinert. Einzelne nahmen die Pandemie zum Anlass, neue Angebote oder Inhalte zu entwickeln. So hat ein in der beruflichen Weiterbildung tätiger Anbieter einen «Online Methodik und Didaktik» Kurs entwickelt. Verschiedene in der Elternbildung tätige Institutionen geben an, ihre Angebote auf die herausfordernde Situation der Eltern im Lockdown ausgerichtet zu haben. In diesem Zusammenhang scheint es spannend, dass immerhin 10 % der Anbieter neues Personal rekrutiert haben.

DIGITALISIERUNGSSCHUB

Eine offene Frage ist, ob dieser Digitalisierungsschub nach der Pandemie abflauen oder die Weiterbildung nachhaltig verändern wird. In gewissen Bereichen stellt die Umstellung auf online die Kursleitenden vor enorme Herausforderungen. Inhalte wie Fahrstunden oder Schwimmunterricht können nur im Präsenzunterricht vermittelt und daher online nicht durchgeführt werden. Auch bei der Zusammenarbeit mit schulungewohnten Erwachsenen oder älteren Menschen waren die Hürden hoch, da es vielfach an den nötigen digitalen Kompetenzen oder an der technischen Infrastruktur mangelte, um kurzfristig auf Onlineunterricht umzustellen.

Der langfristige Erfolg der Digitalisierung hängt letztlich aber stark von der Entwicklung der Nachfrage ab. Aufgrund der Ausnahmesituation war die Akzeptanz der neuen Angebote sehr hoch; viele Teilnehmenden waren froh, dass in der Phase des Präsenzverbots überhaupt Weiterbildungen stattfinden konnten. Allerdings zeigen sich einige Anbieter unsicher, ob die Kundinnen und Kunden auch längerfristig Interesse an Onlineangeboten aufbringen:

«Die Flexibilität in der Krisensituation wurde geschätzt. Man nahm dankbar ein Angebot an und war froh, dass überhaupt etwas stattfand. Unsicher ist, wie das Zielpublikum auf Dauer reagieren wird (v.a. bei einer «Normalisierung» der Lage). Annahme: ⅔ der Leute bevorzugen wieder das Präsenzangebot, ⅓ wird auch künftig ein Online-Angebot vorziehen.»

Die erfolgreiche Einführung von Onlineangeboten stellt neue Anforderungen an die Kursleitenden und an die verwendete Methodik. In einer Krisensituation mögen es die Teilnehmenden akzeptieren, wenn eine für Präsenz geplante Weiterbildung eins zu eins als Onlineveranstaltung angeboten wird. Um die Kundinnen und Kunden jedoch längerfristig überzeugen zu können, braucht es innovative Formen der Programm- und Angebotsplanung sowie genügend finanzielle Mittel, um ein qualitativ hochstehendes digitales Angebot zu ermöglichen.

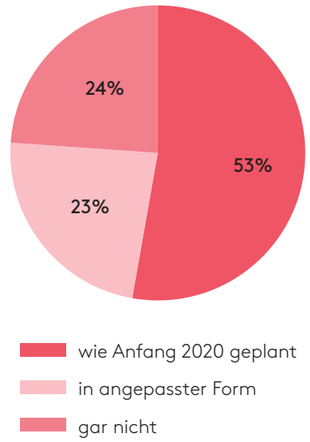


Abb. 2: Prognose zur Durchführung des für 2020 geplanten Angebots im gesamten Jahr (in % der geplanten Kursstunden, N = 339–346)

DIE WEITERBILDUNGSSTUDIE
https://bit.ly/2lQCk18

Jährliche Online-Befragung von Weiterbildungsanbietern in der Schweiz mit einem wechselnden Fokusthema. Angeschrieben werden jeweils rund 3000 Institutionen. Die Anbieterbefragung wird vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung SVEB in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführt.

FORSCHUNG / RECHERCHE

La formation continue dans la crise (du Covid-19)

MARTINA FLEISCHLI, SOFIE GOLLOB, IRENA SGIER

La pandémie du Covid-19 et les mesures correspondantes de la Confédération ont eu – et continuent à avoir – des impacts majeurs sur la formation continue. L'enquête réalisée cette année auprès des prestataires par la Fédération suisse pour la formation continue FSEA les examine de plus près. En juillet et août 2020, 551 prestataires de formation continue ont répondu à un questionnaire en ligne portant sur la situation économique, le personnel, l'offre et la demande. L'analyse du sondage fait ressortir que la pandémie a constitué une césure, et que la situation économique des prestataires de formation continue s'est sensiblement détériorée dans le cadre de la crise du coronavirus.
En fait, la formation continue en Suisse se portait bien – bien ou même très bien. La grande majorité des prestataires, soit 80 %, jugent rétrospectivement leur situation économique sans le coronavirus de façon très favorable. Cette évaluation s'est toutefois nettement assombrie cet été, et les pronostics au-delà de l'année 2020 restent également réservés. Jusqu'à la fin de l'année, la branche prévoit des pertes de chiffre d'affaires de 28 % en moyenne. Plus de la moitié des prestataires ont introduit le chômage partiel ou réduit les temps de travail de leurs employés. Une grande partie des mandats attribués aux collaborateurs travaillant sur mandat ont été reportés ou annulés. L'insécurité persistante constitue un défi particulier, puisqu'elle a un impact défavorable sur la demande. Beaucoup de clients hésitent à s'inscrire à des cours – que ce soit par crainte du virus ou pour des considérations financières. Les entreprises ont reporté leurs mandats à une date indéterminée, ou suppriment totalement leurs budgets de formation continue. Si la majorité des prestataires de formation continue escomptait avant la crise une demande pour le moins constante, beaucoup ont dressé au moment du sondage (juillet/août) un tableau nettement plus morose: deux tiers prévoyaient pour 2020 un déclin de la demande pour leurs offres de formation (cf. fig. 1).
De plus, en raison de la menace d'un deuxième confinement et de l'imprévisibilité de mesures de protection supplémentaires, il devient plus difficile de planifier les offres. Un prestataire décrit la situation comme suit:
«Perte massive de chiffre d'affaires pendant la période du Covid-19 (chiffre d'affaires pratiquement nul pendant le confinement; après le confinement, les clients ne s'inscrivent qu'avec beaucoup de prudence, et de préférence seulement à partir de l'automne ou de 2021).»

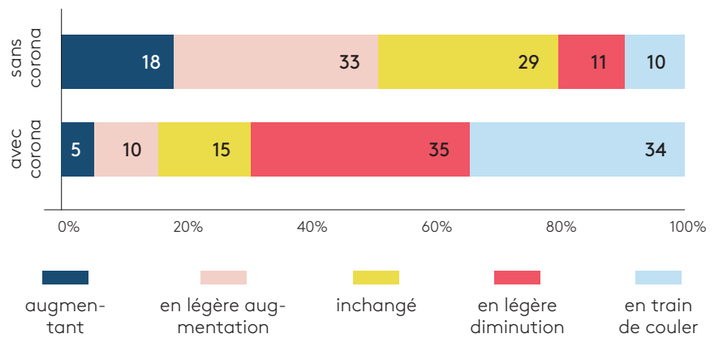


Fig. 1: Prévisions relatives à l'évolution de la demande en 2020 (N = 382–389).

OFFRE RÉDUITE DE MOITIÉ

En particulier, l'interdiction de l'enseignement en présentiel de la mi-mai au début juin a porté un coup dur à la formation continue. Pendant ces près de trois mois, le volume de l'offre a diminué de 56 % en moyenne. En été 2020, les prestataires ont estimé que sur la totalité de l'année, un quart des offres ne seraient pas maintenues, alors que la moitié au moins pourront être réalisées comme prévu (cf. fig. 2).
Malgré la division par deux temporaire de l'offre – ou peut-être précisément à cause de cela – la crise du Covid-19 a fait bouger les choses dans la formation continue: neuf institutions sur dix ont indiqué que la pandémie les avait incitées à développer du nouveau. Sur la base des données dont dispose la FSEA, on peut considérer que ces innovations ont essentiellement eu lieu sur le plan de l'offre. 85 % des prestataires ont adapté leur offre, l'adaptation de loin la plus fréquente résidant dans l'emploi de technologies numériques. Nombre de cours ont été réalisés en partie ou totalement en ligne, au moyen de logiciels de vidéoconférence tels que Zoom ou Microsoft Teams. À la fin de l'interdiction du présentiel, ces offres ont été en partie maintenues ou poursuivies en combinaison avec un enseignement en présentiel. Quelques prestataires ont l'intention d'intégrer ces formules hybrides à leur programme de cours à long terme.

Beaucoup de prestataires ont en outre adapté l'organisation de leurs cours; ainsi, par exemple, la durée du cours a été raccourcie pour les manifestations en ligne, ou la taille des groupes a été réduite en raison des prescriptions de sécurité. Pour certains, la pandémie a été une incitation à développer de nouvelles offres ou de nouveaux contenus. Ainsi, un prestataire de formation continue professionnelle a développé un cours de «méthodologie et pédagogie en ligne». Diverses institutions travaillant dans le domaine de l'éducation parentale ont indiqué qu'elles avaient orienté leurs offres vers les défis posés aux parents durant la période du confinement. Dans ce contexte, il paraît remarquable que 10 % des prestataires au moins aient ont recruté du nouveau personnel.
Reste à savoir si cette poussée de numérisation va retomber après la pandémie ou transformer de façon durable la formation continue. Dans certains domaines, le passage à l'enseignement en ligne pose d'immenses défis aux formateurs. Des contenus tels que les leçons de conduite ou de natation ne peuvent être transmis qu'en présentiel et ne peuvent donc pas être proposés en ligne. Pour le travail avec des personnes peu habituées à l'apprentissage scolaire ou des personnes âgées également, les obstacles étaient importants, car celles-ci n'avaient souvent pas les compétences numériques ou l'infrastructure nécessaires pour passer rapidement à un enseignement en ligne.
Mais en fin de compte, le succès de la numérisation à long terme dépend largement de l'évolution de la demande. En raison de la situation d'exception, les nouvelles offres ont été très bien acceptées; beaucoup de participants étaient heureux qu'il puisse malgré tout y avoir des formations continues dans la phase de l'interdiction du présentiel. Certains prestataires ne sont toutefois pas convaincus que les clientes et les clients continueront à long terme à s'intéresser aux offres en ligne.

L'introduction réussie d'offres en ligne pose de nouvelles exigences aux formateurs ainsi qu'à la méthodologie appliquée. En situation de crise, les participants acceptent sans doute qu'une formation prévue comme cours en présentiel soit proposée telle quelle en ligne. Mais pour convaincre les clientes et les clients à long terme, il faut des formes novatrices de planification des programmes et des offres, ainsi que des ressources financières suffisantes pour permettre une offre numérique de qualité supérieure.

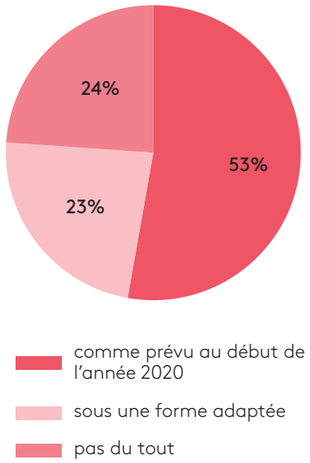


Fig. 2: Prévisions relatives à la mise en œuvre de l'offre prévue pour 2020 tout au long de l'année (en % des heures de cours prévues, N = 339–346).

L'ÉTUDE SUR LA FORMATION CONTINUE
https://bit.ly/330TfFv

Enquête annuelle auprès des prestataires de formation continue en Suisse, consacrée à un thème central toujours différent. Environ 3000 institutions sont contactées chaque année. L'enquête auprès des prestataires est effectuée par la Fédération suisse pour la formation continue FSEA en collaboration avec la Haute école pédagogique de Zurich.

LESETIPPS

BARBARA ILLI

Microtraining Sessions

Komprimierte Trainings im Kurzzeitformat: Wie Microtraining Sessions (MTS) funktionieren, wie Sie den Prozess begleiten und Lernerfolge sichern (2. Aufl.). Bonn: managerSeminare Verlags GmbH, Edition Training aktuell, 2018. 240 Seiten.

Wie können effektive und nachhaltige Trainings durchgeführt werden? Dieser Frage widmet sich Barbara Illi, Geschäftsinhaberin des Schweizer Trainings- und Consultingunternehmens get it!, mit Microtraining Sessions (MTS), kurzen Lerninterventionen mit vielfältigen Einsatzmöglichkeiten, Vor- (Werbung, Appetizer) und Nachbereitung (Vertiefung, Austausch) oder während einer Fortbildung zum «Dranbleiben». MTS können eigenständige Lerneinheiten oder Bausteine für längere Trainings sein und sie eignen sich für Besprechungen oder Teamsitzungen.
Barbara Illi erläutert in ihrem praxisorientierten Buch nach einer kurzen theoretischen Einführung den grundlegenden Aufbau von MTS, der sich an den Prinzipien des aktiven Lernens orientiert. Die fünf Schritte werden mit passenden Methoden vorgestellt und es werden Moderations- und Visualisierungstechniken behandelt. Ergänzend gibt es eine ausführliche Sammlung von vorbereiteten MTS, wozu die Materialien zum Download zur Verfügung stehen. Auch wenn es im Buch nicht explizit thematisiert wird, eignen sich MTS aufgrund ihrer Kürze und ihres klaren Aufbaus besonders gut für digitale Kurse. Dies und die Grundidee der MTS machen einen Blick in das Buch für alle im (Weiter-)Bildungsbereich Tätigen lohnend.

Besprochen von: Petra Weiss, Dr., ZHE Zentrum für Hochschuldidaktik und -entwicklung, PH Zürich.

AXEL KROMMER, MARTIN LINDNER, DEJAN MIHAJLOVIC, JÖRAN MUUSS-MERHOLZ UND PHILIPP WAMPFLER

Routenplaner #digitalebildung

Auf dem Weg zu zeitgemässem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel. Hamburg: Verlag ZLL21 e.V. 2019. 300 Seiten.

Was ist zeitgemässes Lernen und wie wird es erreicht? Dieser Sammelband bündelt bisher nur online verfügbare Beiträge von Pionierinnen und Pionieren der digitalen Bildungsarbeit und bietet eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel. In ihren Beiträgen äussern sich die Autorinnen und Autoren zu ausgewählten Themen. Dem Sammelband gelingt es unter anderem lebhaft und praxisnah aufzuzeigen, warum sich Digitales und Analoges im Bildungsbereich nicht ausspielen, was die digitale Transformation für die Schule bedeutet, was zeitgemässe Bildung ist oder warum der Begriff «Mehrwert» im Kontext der digitalen Bildung überflüssig scheint. Nach jedem Beitrag folgen Angaben, wo es weitere Informationen zum jeweiligen Thema gibt.
Durch die Corona-Pandemie bedingt, erhalten viele Beiträge eine erweiterte Relevanz und Bildungsverantwortliche können sich aktuell nur schwer einer Auseinandersetzung mit dem sich vollziehenden Paradigmenwechsel entziehen. Das Buch ist allen zu empfehlen, die einen schnellen und doch umfassenden Einblick in aktuelle Diskussionen der digitalen Bildung suchen sowie neue Argumentationen zum Lernen im digitalen Zeitalter kennenlernen möchten.

Dieses Buch ist kostenlos als PDF verfügbar unter phwa.ch/routenplanerpdf

Besprochen von: Gabriel Flepp, ZHE Zentrum für Hochschuldidaktik und -entwicklung, PH Zürich.

EVENTS

28. 01. 2021

08.00 – 16.45 / Zürich
deutsch

VERWERFUNGEN UND MÖGLICHKEITEN: WEITERBILDUNG VOR, WÄHREND UND MIT CORONA – 13. ADA-PLATTFORMTAGUNG

Eine Veranstaltung der Tagungsreihe «Weiterbildung in Forschung und Praxis»

Die Corona-Pandemie hat die Weiterbildung hart getroffen und kräftig aufgewirbelt. Als Mitte März 2020 ein landesweites Veranstaltungsverbot verhängt wurde, standen die Weiterbildungsakteure vor enormen Herausforderungen, die niemand vorausgesehen hatte. Sie waren gezwungen, ihre Tätigkeiten sehr rasch an veränderte Bedingungen anzupassen und auf einen ungewissen Planungshorizont auszurichten. Jetzt, einige Monate seit Beginn der Krise, werden Entwicklungen sichtbar, die das ganze Weiterbildungsfeld nachhaltig umkrempeln könnten. Dazu gehören etwa eine beschleunigte Digitalisierung, die Entgrenzung von Lernorten und die Individualisierung von Lernwegen, veränderte Lerngewohnheiten oder der Ausbau arbeitsplatznaher Weiterbildungen. Manche dieser Entwicklungen waren lange vor Corona in Gang. Durch die Krise haben sie teilweise eine Verstärkung erfahren oder neue Wendungen genommen.

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

19. 01.2021

11.00 – 12.00 / en ligne
français

WEBINAIRE-LUNCH DU RQFA: DONNEZ DU SENS À VOTRE DÉMARCHE QUALITÉ!

SAVE THE DATE!

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

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 Ausbildende und Weiterbildungsanbieter.
Die Tagung bietet ein Forum, um anhand von Forschungsresultaten 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
SVEB FSEA Schweizerischer Verband für Weiterbildung / Fédération suisse pour la formation continue / Federazione svizzera per la formazione continua / Swiss Federation for Adult Learning

VORSCHAU

Vorschau auf EP 1/2021: Education Permanente wird neu und geht online

Die Fachzeitschrift für Weiterbildung «Education Permanente» wird auf das kommende Jahr hin überarbeitet. Sie wird umfangreicher werden und alle Beiträge werden zweisprachig erscheinen: deutsch und französisch. Zudem wird die Printausgabe durch ein Onlinemagazin ergänzt. Im Web werden nicht allein alle gedruckten Beiträge erhältlich sein. Das Onlinemagazin wird zudem rund ums Jahr mit zusätzlichen Beiträgen versorgt. Dafür wird die Anzahl der gedruckten Ausgaben verringert: von vier auf zwei.
Wir reagieren damit einerseits auf veränderte Lesegewohnheiten. Andererseits wollen wir unsere Beiträge einfacher und kostenfrei einem breiten Publikum zugänglich machen. Die erste «neue» EP wird Ende April 2021 erscheinen.

À VENIR

À venir dans EP 1/2021: Education Permanente se renouvelle et passe en ligne

La revue spécialisée de la formation continue «Éducation Permanente» va être remaniée pour l'année prochaine. Elle gagnera en volume, et tous les articles paraîtront en deux langues, l'allemand et le français. Par ailleurs, la publication imprimée sera complétée par un magazine en ligne. Sur Internet, on ne trouvera pas uniquement tous les articles imprimés. Le magazine en ligne sera en outre enrichi tout au long de l'année par des contributions supplémentaires. En contrepartie, le nombre des versions imprimées sera réduit, passant de quatre à deux numéros par an.
Nous réagissons ainsi d'une part aux habitudes de lecture modifiées. D'autre part, nous souhaitons rendre nos articles accessibles plus aisément et gratuitement à un vaste public. Le premier numéro d'EP «nouvelle formule» paraîtra fin avril 2021.

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

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

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

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

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

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

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

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

Mediadaten / Données médias
www.alice.ch/ep

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

Auflage / Tirage
1800 Ex.

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

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

www.alice.ch/ep

WEITERBILDUNG

Wir bilden weiter.

Bestens vorbereitet auf alles, was kommt.
Seien Sie sicher: Die Durchführung unserer Weiterbildungsangebote passt sich den aktuellen und kommenden Gegebenheiten an. Ob inspirierendes Kurzreferat oder vertiefender CAS-Lehrgang, Online-Coaching oder individualisierte Weiterbildung für Ihre Bildungsorganisation: die Angebote richten sich an Expertinnen und Experten im Bildungsbereich, die diese herausfordernde Zeit aktiv nutzen möchten.

Highlights für Erwachsenenbildende:
– CAS Erwachsenenbildung
– Erwachsenengerechtes Prüfen – wie geht das?
– Inhalte und Kompetenzen mit Erklärvideos vermitteln

Highlights für Hochschuldozierende:
– CAS Führen in Projekten und Studiengängen an Hochschulen
– Lernhindernisse überwinden
– Freudvoll Lehren – Motivieren in Präsenz und auf Distanz

phzh.ch/wirbildenweiter

etia

Austausch und Mobilität
Echanges et mobilité
Scambi e mobilità
Exchange and mobility

move

Neue Methoden zur Effizienzsteigerung in der Bildung entdecken

Imparare l'uno dall'altro, scambiarsi delle idee

Faire le plein de motivation grâce à de nouveaux contacts

Développer son institution en s'inspirant de nouvelles activités

Die eigene Komfortzone verlassen und Flexibilität, Kreativität und Selbsterkenntnis steigern

Utilizzare in modo strategico i soggiorni all'estero: scambio di buone pratiche e trasferimento di innovazione

Movetia ist die nationale Agentur zur Förderung von Austausch, Mobilität und Kooperation in allen Bildungsbereichen – in der Schweiz, in Europa und weltweit.

Movetia est l'agence nationale pour la promotion des échanges, de la mobilité et de la coopération dans tous les domaines de la formation – en Suisse, en Europe et dans le reste du monde.

Movetia è l'agenzia nazionale per la promozione degli scambi, della mobilità e della cooperazione in tutti i settori di formazione – in Svizzera, Europa e nel resto del mondo.

Förderangebote für Weiterbildungen in Europa für Institutionen der Erwachsenenbildung:
movetia.ch/erwachsenenbildung

Subventions pour des formations continues en Europe pour les institutions de formation des adultes:
movetia.ch/fr/formation-des-adultes

Sovvenzioni per la formazione continua in Europa per le istituzioni di formazione degli adulti:
movetia.ch/it/formazione-degli-adulti

movetia.ch

info@movetia.ch 032 462 00 50