

Digitalisierung in der Weiterbildung: Die Sicht der Ausbildenden

PHILIPP SCHÜEPP

Ergebnisse einer Befragung
von Inhaberinnen und Inhabern des
eidg. Fachausweises Ausbilder/in

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Digitalisierung aus Sicht der Ausbildenden	4
2.1	Nutzung digitaler Technologien im Unterricht	5
2.2	Faktoren für den Einsatz im Unterricht	7
2.3	Neue Rolle der Ausbildenden	10
3	Strukturdaten	13
	Impressum	16

1 Einleitung

Die Weiterbildungsstudie 2017/2018 des SVEB und der PH Zürich beschäftigte sich mit dem Stand der Digitalisierung in der Schweizer Weiterbildung (Sgier, Haberzeth und Schüepp, 2018). Um diesen zu erheben, wurden Weiterbildungsinstitutionen in der ganzen Schweiz befragt. Es zeigte sich, dass in den Institutionen heute vor allem Prozesse digitalisiert sind, die den eigentlichen Lehr- und Lernprozessen vor- oder nachgelagert sind bzw. diese begleiten, wie Marketing, Beratung oder Evaluation. Der Unterricht selbst ist tendenziell noch eher wenig digital gestützt. Die Studie zeigte aber auch, dass sich dies durchaus ändern könnte: Die Zukunftserwartungen der Befragten sowie auch ihre Erwartungen bezüglich der Kompetenzen ihres Personals deuten darauf hin, dass der Einfluss der Digitalisierung in diesem Bereich steigen dürfte.

Gerade in Bezug auf den Einsatz digitaler Technologien ist aber nicht nur die Perspektive der Institutionen, sondern auch die Sicht der Lehrpersonen interessant. Ein Jahr nach der Befragung der Anbieter wurden im Herbst 2018 daher auch die Ausbildenden zu diesem Thema befragt. Konkret wurden alle Inhaberinnen und Inhaber des Fachausweises «Ausbilder/-in» angeschrieben, welche diesen in den letzten 10 Jahren absolviert haben. Der Fragebogen der Anbieterstudie wurde an die Perspektive der Ausbildenden angepasst und teilweise mit weiteren Fragen ergänzt. Die vorliegende Studie fasst diese Ergebnisse zusammen und stellt sie den Ergebnissen der Anbieterbefragung gegenüber. Zusätzlich zum Thema der Digitalisierung wurden Daten zur Beschäftigungssituation erhoben, welche einen genaueren Blick auf die Anstellungsverhältnisse und Aufgabenfelder dieser Berufsgruppe zulassen.

Der eidg. Fachausweis Ausbilder/-in ist die Stufe zwei innerhalb der Bildungssystems «Ausbildung der Ausbildenden» (AdA) und ist als eidgenössischer Abschluss der höheren Berufsbildung (HBB) durch den Bund anerkannt. Absolventinnen und Absolventen dieses Abschlusses verfügen über eine ausgeprägte Praxiserfahrung, fachliche Expertise in ihrem Bereich und die Kompetenzen, in diesem Fachbereich Bildungsveranstaltungen zu konzipieren, durchzuführen und zu evaluieren. Wenn in der vorliegenden Studie von «Ausbildenden» die Rede ist, dann sind damit immer die Inhaberinnen und Inhaber dieses Titels gemeint, die aktuell im Bereich der Weiterbildung tätig sind¹. Die Studie stellt damit nicht die Perspektive all derjenigen dar, die im Bereich Erwachsenenbildung beschäftigt sind, sondern primär die Perspektive einer spezifischen Berufsgruppe, die neben der Umsetzung von Kursen auch dafür qualifiziert ist, konzeptionelle Aufgaben und Leitungsfunktionen in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen zu übernehmen

¹ 200 Personen, die an der Studie teilgenommen haben, sind zwar Absolventen des Fachausweises, aber aktuell nicht im Bereich Weiterbildung tätig (siehe Kapitel 3).

DIE STUDIE

Die Daten wurden durch den Versand eines Web-Survey im September und Oktober 2018 gesammelt und anonym ausgewertet. Gesamthaft haben in der Schweiz rund 10 000 Personen diesen Fachausweis erworben. Seit 2009 sind es 5744 Personen. Die Umfrage wurde erfolgreich an 5038 Personen dieser Gruppe versendet. Für die Auswertung konnten dadurch 1325 gültig ausgefüllte Fragebogen generiert werden. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 26 %. Mit diesem Sample lassen sich für die konkrete Subkategorie (FA ab 2009) statistisch signifikante Aussagen machen.

2 Digitalisierung aus Sicht der Auszubildenden

Die Digitalisierung kann verschiedenste Bereiche und Arbeitsprozesse beeinflussen. So verändert sie viele branchenübergreifende Abläufe wie etwa die Kommunikation über digitale Kanäle oder digitale Dokumentenablagen. Im Fokus dieser Studie steht aber die Frage, inwiefern sie Prozesse verändert oder verändern kann, welche spezifisch die Erwachsenenbildung betreffen. Dabei wird zwischen Aufgaben unterschieden, die direkt Lehr- und Lernprozesse betreffen, und solchen, die diesen Prozessen vor- oder nachgelagert sind.

Um die Auswirkungen auf unterschiedliche Bereiche zu erfassen, wurden die Teilnehmenden befragt, wie häufig sie für welche Aufgaben digitale Technologien nutzen. Als vor- und nachgelagerte Prozesse wurden dabei Programmplanung, Evaluationen von Lehrveranstaltungen, Marketing, Kundenberatung und interne Weiterbildung abgefragt. Als Bereiche, die das Lehren und Lernen direkt beeinflussen, wurde der Einsatz digitaler Technologien im Unterricht, bei Prüfungen, in Lernberatungen, bei der Förderung von selbstständigem Lernen und zur Vernetzung der Kursteilnehmenden abgefragt.

Mit der Beratung potenzieller Kunden (40 % nutzen dafür immer oder meistens digitale Anwendungen) und der Evaluation von Lehrveranstaltungen (30% immer / meistens) sind Prozesse am stärksten digitalisiert, die nicht unmittelbar die Lehre oder das Lernen betreffen. Dies entspricht dem Ergebnis der Anbieterbefragung. Weniger oft als die Institutionen setzen die Auszubildenden für Aufgaben im Bereich Marketing auf digitale Technologien, Hier dürfte jedoch eine Rolle spielen, dass Marketing auch nur für sehr wenige Personen im Sample eine prioritäre Aufgabe bedeutet (siehe Kapitel 3).

Ein weiterer Unterschied ist, dass die Auszubildenden die eigene Weiterbildung eher als von digitalen Technologien beeinflusst sehen als die Institutionen die Weiterbildung ihres Personals. Dies könnte darauf hindeuten, dass sich Auszubildende vielleicht über digitale Kanäle selbst weiterbilden, während die durch die Institutionen organisierten Weiterbildungen weniger auf solche Technologien setzen. Bestätigen lässt sich diese Hypothese anhand der vorliegenden Studie jedoch nicht.

In Bezug auf Prüfungen, die Vernetzung von Teilnehmenden und die Förderung des selbstständigen Lernens sind die Ausbildenden zurückhaltend. Jeweils ca. 15 % nutzen digitale Technologien dafür stark, knapp über 50 % hingegen eher gar nicht. Beim Einsatz digitaler Technologien im Unterricht unterscheiden sich die Einsatzhäufigkeiten am stärksten. Von immer bis nie sind hier alle Kategorien vertreten, ohne dass sich eine klare Tendenz abzeichnen würde. Das nächste Kapitel beleuchtet diesen Bereich daher näher.

2.1 NUTZUNG DIGITALER TECHNOLOGIEN IM UNTERRICHT

22 % der Befragten geben an, meistens oder immer digitale Technologien im Unterricht zu nutzen. Für 42 % findet der Einsatz manchmal oder häufig statt und für 36 % selten oder gar nie. In Bezug auf die Einsatzhäufigkeiten sind also alle Ausprägungen bei den Ausbildungen vertreten, ohne dass eine klare Tendenz hin zu starkem oder schwachem Einsatz zu erkennen wäre.

Einen weiteren Einblick in die Digitalisierung des Unterrichts bietet die Frage nach dem Fokus der eigenen Arbeit. Zur Auswahl standen die Kategorien:

- «technologiefreier» Präsenzunterricht,
- digital begleiteter Präsenzunterricht,
- die gleichwertige Verbindung von Online- und Präsenzphasen (Blended Learning) oder
- reiner Online-Unterricht.

Welchen Schwerpunkt setzen Sie in der Weiterbildungspraxis?

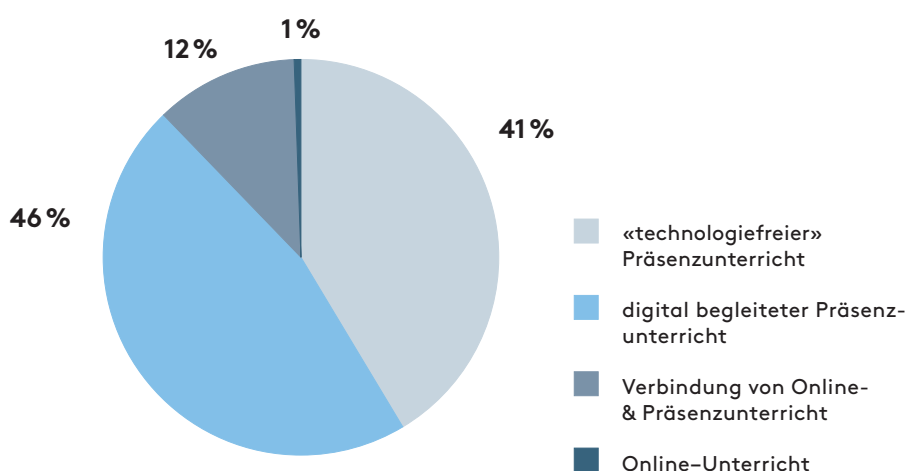


Abb. 1:
Schwerpunkt bei der Unterrichtsform
von Ausbildenden (N=1066)

Das Resultat dieser Frage ist in Abbildung 1 ersichtlich und entspricht bis auf kleine Prozentabweichungen der Verteilung, welche bereits die Anbieterbefragung ergeben hatte.

Als wichtigste Einsicht dieser Abbildung ist festzuhalten, dass die hauptsächliche Unterrichtspraxis der Auszubildenden auf Präsenzveranstaltungen fokussiert. Innerhalb der 87%, welche dem Präsenzunterricht eine vorrangige Stellung einräumen, begleiten 46% diesen mit digitalen Anwendungen. Dabei ist jedoch nicht direkt ersichtlich, was diese Gruppe unter «digital begleitet» versteht und wie einheitlich dieses Verständnis innerhalb dieser Gruppe ist?

Den Aspekt der Einheitlichkeit beleuchtet Abbildung 2. Darin werden die Unterrichtsschwerpunkte den Einsatzhäufigkeiten digitaler Technologien im Unterricht gegenübergestellt. Die Grafik zeigt, dass in der Gruppe, die den Schwerpunkt auf technologiefreien Präsenzunterricht setzt, erwartungsgemäss auch nur sehr wenige häufig digitale Anwendungen im Unterricht nutzen. Ebenso verzichten in den beiden Gruppen die teilweise oder ganz auf Onlineunterricht fokussieren, nur die wenigsten auf eine intensive Nutzung solcher Technologien. Die Verteilung in der Gruppe «digital begleitet» hingegen zeigt eine eher heterogene Nutzung digitaler Technologien im Unterricht: Die Mehrheit setzt digitale Technologien manchmal bis häufig ein. Aber auch ein intensiver oder seltener Einsatz ist in einem nicht unbedeutenden Ausmass in dieser Gruppe vertreten. Eine einheitliche Umsetzung dieser grössten Gruppe des Samples kann also nicht erwartet werden.

Wie häufig nutzen Sie digitale Technologien im Unterricht?

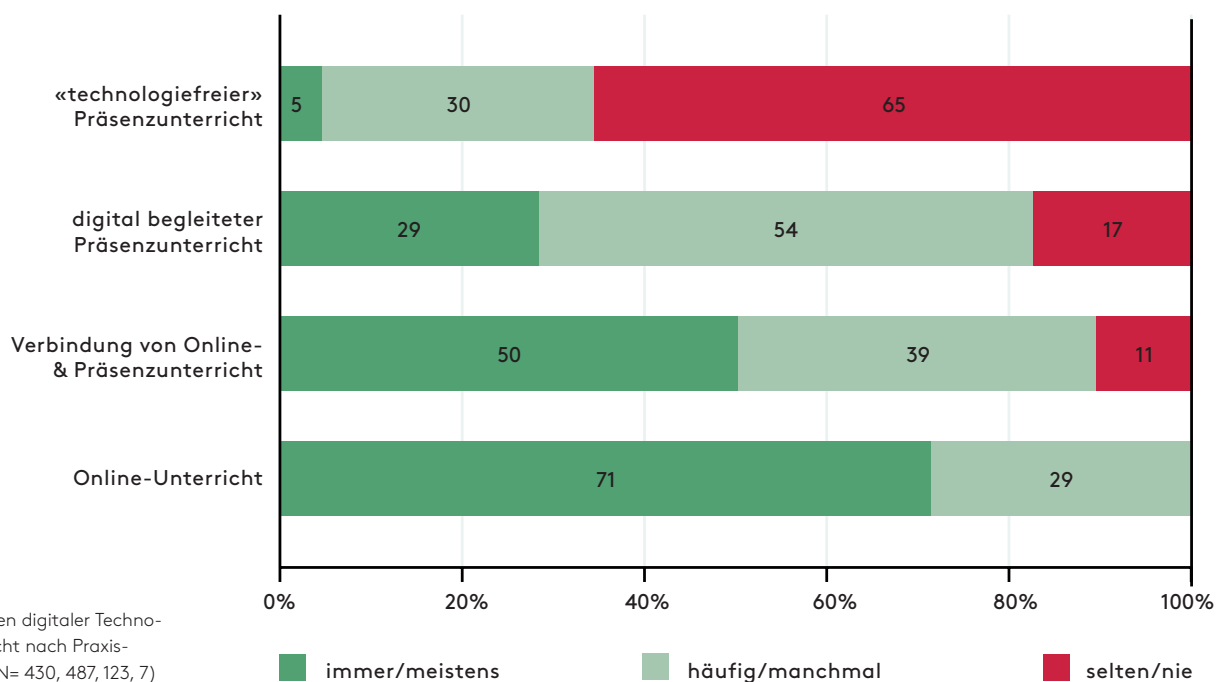


Abb. 2:
Einsatzhäufigkeiten digitaler Technologien im Unterricht nach Praxis-Schwerpunkten (N= 430, 487, 123, 7)

Was die Gruppe «digital begleiteter Unterricht» konkret unter dieser Begleitung versteht, lässt die Frage nach den Einsatzhäufigkeiten konkreter Technologien im Unterricht erahnen. Über das gesamte Sample betrachtet zeigt diese Befragung wie bereits die Anbieterbefragung, dass ausser Lernplattformen, Sozialen Medien und Web bzw. Computer Based Training (WBT und CBT) kaum Technologien genutzt werden. Andere abgefragte Technologien wie beispielsweise Game Based Learning oder Webinare werden nur von sehr wenigen Auszubildenden genutzt.

Die Gruppe, die auf einen «technologiefreien» Unterricht setzt, zeigt in Bezug auf alle konkreten Anwendungen konsequent sehr tiefe Einsatzhäufigkeiten. Bei der Gruppe «digital begleitet» sind es insbesondere die Lernplattformen, die oft genutzt werden (ein Viertel nutzt sie immer oder meistens). Auch der Einsatz von Sozialen Medien und WBT steigt bei dieser Gruppe leicht an. Die Gruppe, die auf eine Kombination aus Präsenz- und Online-Phasen setzt, ist im Einsatz von Lernplattformen noch konsequenter (über 50% geben meistens bis immer an) und nutzt erwartungsgemäss auch WBT sehr viel häufiger. Anwendungen wie Game Based Learning, Webinare und Videokonferenzen werden hier von einem guten Drittel manchmal bis häufig eingesetzt. Technologien wie Virtual Reality oder Robotik werden auch von dieser Gruppe wie von den Befragten insgesamt nur marginal verwendet.

Unter «digital begleitet» dürften demnach die meisten Auszubildenden, die sich unter diesem Fokus einordnen, den Einsatz von Lernplattformen und Sozialen Medien verstehen. Wie stark sie auf diese Anwendungen setzen und wie intensiv sie diese nutzen, ist aber innerhalb dieser Gruppe sehr unterschiedlich.

2.2 FAKTOREN FÜR DEN EINSATZ IM UNTERRICHT

Nachdem die Art und Häufigkeit des Einsatzes digitaler Technologien durch die Auszubildenden auf Stufe Fachausweis oben skizziert wurde, lässt sich in einem zweiten Schritt der Frage nachgehen, ob Faktoren erkannt werden können, welche diesen Einsatz beeinflussen.

Wie Abbildung 2 zeigt, lässt die Einsatzhäufigkeit im Unterricht genauere Abstufungen zu als die Einteilung nach dem Schwerpunkt der Unterrichtspraxis. Deshalb wird für diese Untersuchung unterschieden zwischen Auszubildenden, die intensiv auf digitale Technologien im Unterricht setzen («meistens» oder «immer», 22%), solchen, die sie sporadisch einsetzen («häufig» oder «manchmal», 42%) und denjenigen, die selten Digitales im Unterricht nutzen («selten» oder «nie», 36%).

In Bezug auf die **Strukturdaten** zeigen sich hierbei nur wenige Unterschiede. Die Deutschschweiz, die Romandie und das Tessin weichen bezüglich Einsatzhäufigkeiten nur unwesentlich voneinander

ab. Auszubildende, die überregional tätig sind, setzen hingegen überdurchschnittlich häufig digitale Technologien ein. Zwischen Personen, die haupt- oder nebenberuflich in der Weiterbildung tätig sind, lassen sich ebenfalls keine grossen Unterschiede feststellen. Dafür zeigt sich, dass Personen, die in einem Anstellungsverhältnis tätig sind, stärker auf die Digitalisierung im Unterricht setzen als selbstständige Auszubildende. Ob diese Anstellung bei einer Bildungsorganisation, einem Unternehmen oder einer Non-profit-Organisation besteht, verändert die Verteilung hingegen nur wenig. Einzig in der öffentlichen Verwaltung finden sich unterdurchschnittlich wenige Auszubildende, die intensiv digitale Unterrichtsmethoden nutzen. Zwischen den Geschlechtern oder Altersgruppen zeigen sich keine Unterschiede in Bezug auf den Einsatz digitaler Technologien im Unterricht.

Interessant ist insbesondere eine Gegenüberstellung der Einsatzhäufigkeiten digitaler Technologien mit verschiedenen Einschätzungen zur Digitalisierung durch die Auszubildenden. So schätzten sie in der Befragung auch ein, wie gut sie auf die Digitalisierung vorbereitet waren, welchen andragogischen Nutzen sie digitalen Technologien zumessen und welchen Stellenwert das Thema für sie und ihre Institution hat.

Die eigene Vorbereitung auf die Digitalisierung durch Aus- und Weiterbildungen schätzen die Auszubildenden eher mittelmässig oder schlecht ein: 19% sehen sich gut oder gar sehr gut vorbereitet. 37% bezeichnen die eigene Vorbereitung als mittelmässig und weitere 44% als ungenügend oder nicht vorhanden. Wenn diese Einschätzungen den Einsatzhäufigkeiten gegenübergestellt werden, zeigt sich eine signifikante Korrelation:² Auszubildende, die sich besser vorbereitet fühlen, setzen digitale Anwendungen auch häufiger ein und umgekehrt. Ob die Personen, die sich als gut vorbereitet sehen, darum auf solche Technologien setzen, oder ob sie sich spezifisch dazu weitergebildet haben, weil sie diese Technologien nutzen wollen, kann aus den Daten aber nicht entnommen werden. Beides ist vorstellbar, dennoch muss festgestellt werden, dass zumindest ein Teil der Personen, die kaum auf digitale Anwendungen setzen, sich dazu von ihrer Ausbildung her auch nicht ausreichend vorbereitet fühlen.

In einer weiteren Frage wurden die Teilnehmenden gebeten einzuschätzen, ob sie die Kompetenzen besitzen, um digitale Technologien systematisch zu nutzen. Abbildung 3 zeigt, wie sich diese Einschätzungen über die Einsatzhäufigkeiten verteilen:

Wiederum besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dieser Kompetenz und dem Einsatzhäufigkeiten³. Interessant ist in dieser Abbildung aber insbesondere der hohe Anteil positiver Einschätzungen in allen drei Gruppen. Dies zeigt, dass beispielsweise über 50%

² Mittlerer Effekt, Spearman's $r=0.27$

³ Mittlerer Effekt, Spearman's $r=0.39$

der Auszubildenden, die selten auf Digitales im Unterricht setzen, ihre Kompetenzen dafür aber als eher oder voll und ganz vorhanden ansehen. Die Gründe für den seltenen Einsatz digitaler Technologien sind also nicht allein bei den fehlenden Kompetenzen zu suchen. Es ist anzunehmen, dass dahinter zumindest teilweise bewusste didaktische Entscheidungen stehen.

Ich besitze die Kompetenzen, um digitale Technologien systematisch zu nutzen.

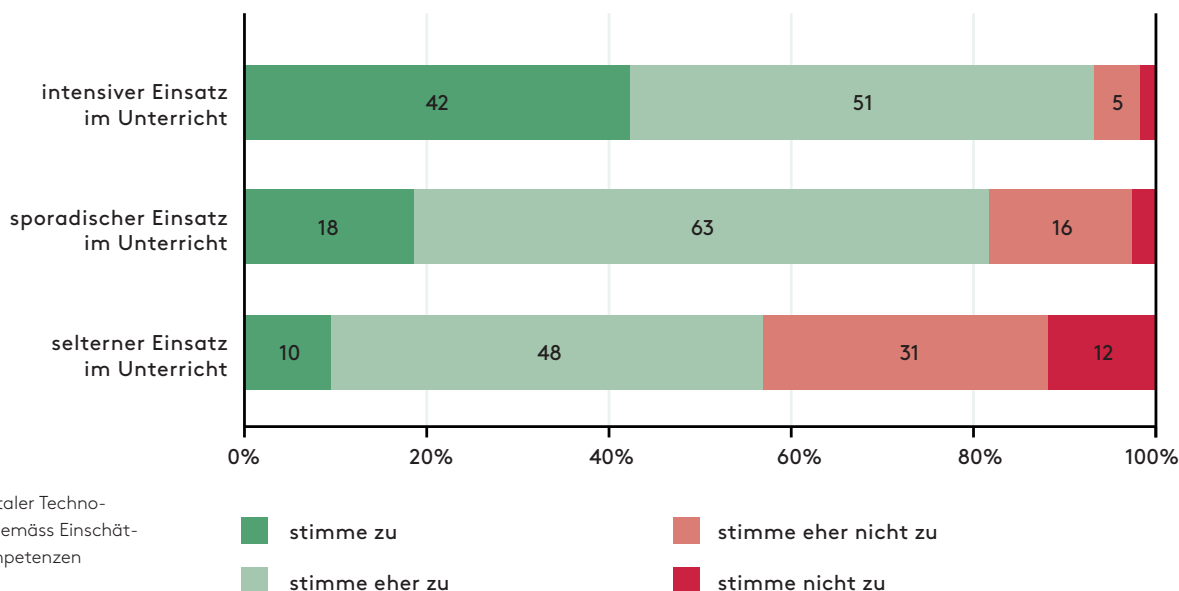


Abb. 3:
Einsatzhäufigkeit digitaler Technologien im Unterricht gemäss Einschätzung der eigenen Kompetenzen (N= 226, 440, 380)

Ein weiterer Faktor für den Einsatz digitaler Technologien im Unterricht könnte der Stellenwert sein, welcher der Digitalisierung beigemessen wird. Die Auszubildenden wurden gefragt, welchen Stellenwert die Digitalisierung für ihre eigene berufliche Zukunft hat, und welchen Stellenwert ihre Institution der Entwicklung beimisst. Beide Verteilungen zeigen, dass ein höherer Stellenwert auch mit stärkerem Einsatz digitaler Anwendungen im Unterricht einhergeht. Die Effektstärke ist in beiden Fällen mittel und beinahe gleich gross⁴.

Als dritter Faktor wird die Einschätzung des andragogischen Nutzens digitaler Technologien untersucht. Auch hier finden sich positive Korrelationen: Personen, die eher davon ausgehen, dass Digitales im Unterricht die Lernmotivation und den Lernerfolg erhöht sowie die individuelle Begleitung der Lernenden verbessert, setzen solche Technologien signifikant öfter ein⁵. Hinzu kommt, dass jeweils 15 bis 20% der Auszubildenden sich keine Einschätzung des andragogischen Nutzens digitaler Technologien zutrauen möchte. Die meisten Vertreter dieser Gruppe setzten heute auf einen seltenen Einsatz. Auch hier gilt jedoch, dass die Richtung des Zusammen-

⁴ Institution: Spearman's $r=0.45$, Eigene Zukunft: Spearman's $r=0.42$

⁵ Für alle drei ist ein mittlerer Effekt festzustellen. Lernmotivation: Spearman's $r=0.39$, Lernerfolg: Spearman's $r=0.38$, individuelle Begleitung: Spearman's $r=0.35$.

hangs aus den Daten nicht hervorgeht. Ob also Auszubildende auf digitale Anwendungen setzen, weil sie diesen einen hohen Nutzen attestieren, oder ob sie den Nutzen erst nach dem Einsatz auf Grund der gesammelten Erfahrungen eingeschätzt haben, ist auf Grundlage der Daten nicht zu erkennen.

Die Studie erlaubt insgesamt keine Schlüsse auf Kausalzusammenhänge, die den Einsatz digitaler Technologien im Unterricht erklären könnten. Sie zeigt aber gewisse interessante Zusammenhänge auf. Einerseits zeigt sich, dass erworbene digitale Kompetenzen in einem Zusammenhang mit deren Einsatz in Lehrveranstaltungen stehen. Aber ein Umkehrschluss gilt nicht: Der Verzicht auf digitale Lehrmethoden kann nicht alleine mit fehlenden Kompetenzen in Zusammenhang gebracht werden. Gleiches gilt für den Stellenwert, welcher der Digitalisierung zugeschrieben wird, und die Nutzenerwartungen an digitale Unterrichtsmethoden: Wenn diese hoch sind, geht damit oft auch ein häufiger Einsatz einher. Gleichzeitig gibt es aber auch eine Vielzahl Auszubildender, die beides als hoch betrachten, aber auf den Einsatz digitaler Technologien im Unterricht dennoch verzichten. Hierzu ist festzuhalten, dass ein stärkerer Einsatz von digitalen Methoden nicht per se ein Ziel für Auszubildende ist. Nicht zuletzt der starke Fokus auf Präsenzunterricht zeigt, dass Digitales oft eher als Ergänzung eingesetzt wird. Eine Hypothese, die sich an den Daten nicht überprüfen lässt, die aber durch die Kommentare in dieser Befragung wie auch in der Anbieterbefragung nahegelegt wird, ist, dass der Verzicht auf einen stärkeren Einsatz digitaler Methoden gerade auch didaktisch begründet wird.

2.3 NEUE ROLLE DER AUSZUBILDENDEN

Eine grosse Mehrheit der Auszubildenden schätzt den Einfluss der Digitalisierung auf ihr Arbeitsfeld in den nächsten 10 Jahren als bedeutend ein. Über drei Viertel der Befragten gehen von einem massgeblichen Einfluss (68%) oder gar einer Revolution aus (19%). Das Ergebnis widerspiegelt auch die Einschätzungen der Anbieter. Die Korrelation zwischen diesen Erwartungen und den aktuellen Einsatzhäufigkeiten digitaler Technologien im Unterricht besteht zwar, ist aber schwach⁶: Bei allen drei Gruppen (seltener, sporadischer und intensiver Einsatz digitaler Technologien im Unterricht) sieht eine grosse Mehrheit einen massgeblichen Einfluss in der Zukunft als am wahrscheinlichsten.

Dies führt zur Frage, welche Art von Einfluss und welche Veränderungen ihres Berufsfeldes die Auszubildenden auf Grund der Digitalisierung erwarten. Indizien dazu liefern die Fragen zum Einfluss der Digitalisierung auf die Auszubildenden und die Fragen nach notwendigen Kompetenzen und Weiterbildungsbedarf.

Ob die Digitalisierung die Lehrpersonen entlastet, wird von beinahe gleich vielen Personen bejaht wie verneint. Eine klare Tendenz

⁶ Spearman's $r=0.17$

zeichnet sich hier also nicht ab. Klarer sind die Antworten zum Einfluss auf die Rolle und die Anforderungen verteilt. Jeweils drei Viertel der Befragten stimmen ganz oder eher zu, dass sich durch die Digitalisierung das Profil der Lehrpersonen hin zu Lernbegleitenden wandelt und dass hohe Anforderungen an ihre Kompetenzen gestellt werden.

Welche Kompetenzen dies betrifft, zeigt eine weitere Frage. Darin wurden die Auszubildenden befragt, welche digitalen Kompetenzen für die Arbeit in der Weiterbildung notwendig sind. Das Ergebnis ist in Abbildung 4 ersichtlich. In der ersten Hälfte der Abbildung entsprechen die Kompetenzen und ihre Beurteilung durch die Auszubildenden ziemlich genau dem Ergebnis der Anbieterbefragung. Unter dem Trennstrich finden sich zusätzliche Kompetenzen, welche bei der Anbieterbefragung nicht abgefragt wurden.

Gerade der Blick auf diese ergänzten Kompetenzen ist interessant. Er zeigt zum Beispiel, dass der Umgang mit Datenschutz und Urheberrecht von mehr als der Hälfte der Befragten als essentiell beurteilt wird. Nur der Umgang mit üblichen IKT-Anwendungen wird als noch wichtiger empfunden, was aber nicht spezifisch die Arbeit in der Weiterbildung betreffen dürfte. Danach folgen der Umgang mit digitalen Tools wie Doodle oder Padlet und die Nutzung von Lernplattformen.

Welche Kompetenzen sind für Ihre Arbeit notwendig?

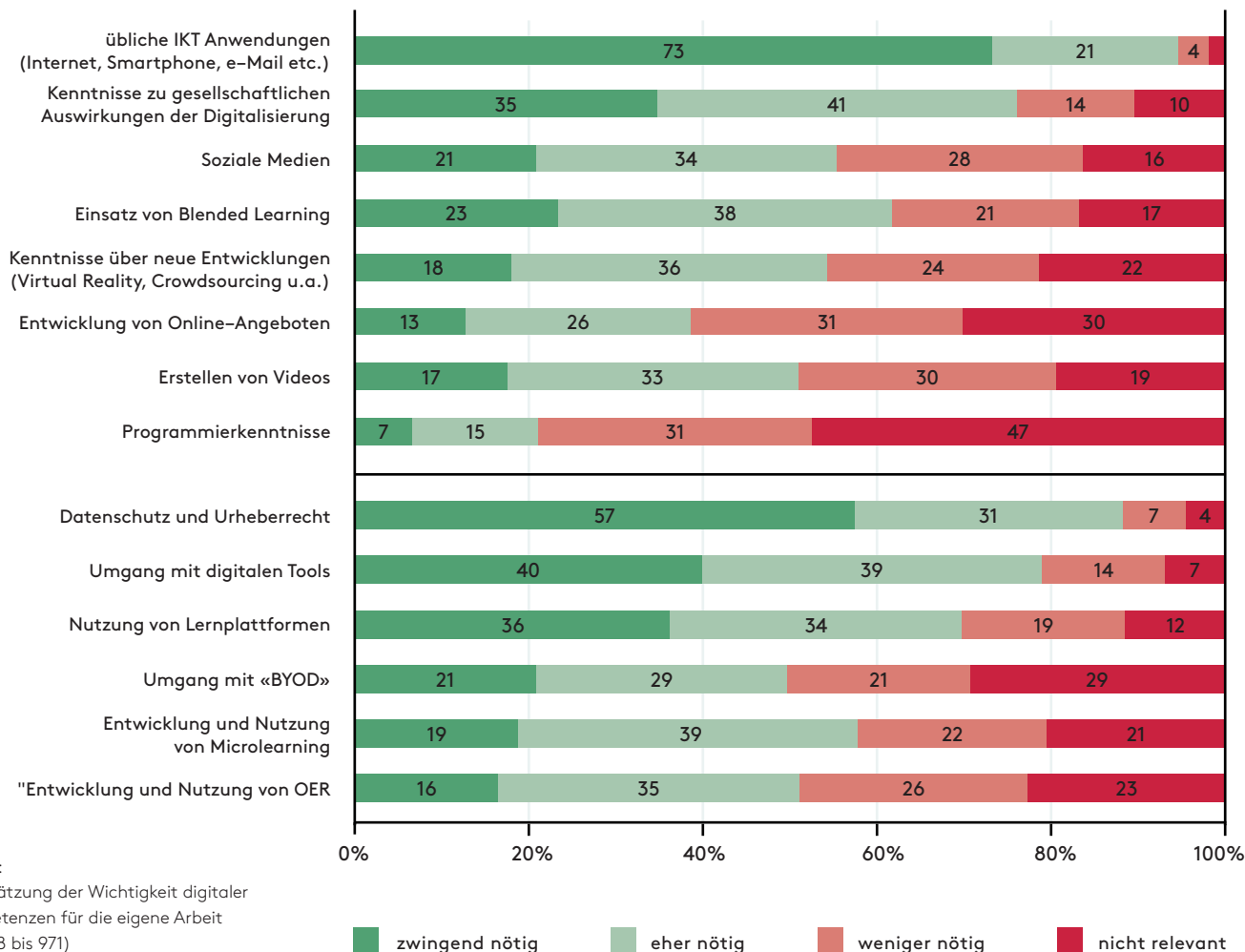


Abb. 4: Einschätzung der Wichtigkeit digitaler Kompetenzen für die eigene Arbeit (N=948 bis 971)

Diese Einschätzungen betreffen die aktuelle Arbeit der Befragten. Sie widerspiegeln auch den Einsatz digitaler Anwendungen durch die Befragten: IKT-Basics und Datenschutz werden von allen Auszubildenden als wichtig empfunden. Kompetenzen, die spezifische Anwendungen betreffen, erachten hingegen vor allem jene Auszubildenden als nötig, die auch häufig auf diese Anwendungen setzen.

Die Auszubildenden wurden ausserdem gefragt, bei welcher dieser Kompetenzen sie selbst einen Weiterbildungsbedarf haben. Abbildung 5 zeigt die Resultate, welche einerseits direkt darauf schliessen lassen, bei welchen Kompetenzen ein Bedarf bzw. ein vertieftes Interesse besteht, und indirekt darauf, welchen Kompetenzen die Auszubildenden eine steigende Bedeutung attestieren könnten.

Ein Vergleich zwischen Abbildung 4 und 5 zeigt, dass gerade bei Kompetenzen, die aktuell nicht als zwingend erachtet werden, von besonders vielen Auszubildenden ein Weiterbildungsbedarf gesehen wird. So nennen zum Beispiel 44% der Befragten einen Bedarf bezüglich der Entwicklung von Online-Angeboten. Das ist interessant, wenn man bedenkt, dass nur gerade 13% diese Kompetenz aktuell als zwingend betrachten. Hinzu kommt, dass besonders viele Personen aus der Gruppe, die heute wenig auf Digitales im Unterricht

Bei welchen Kompetenzen haben Sie einen Weiterbildungsbedarf?

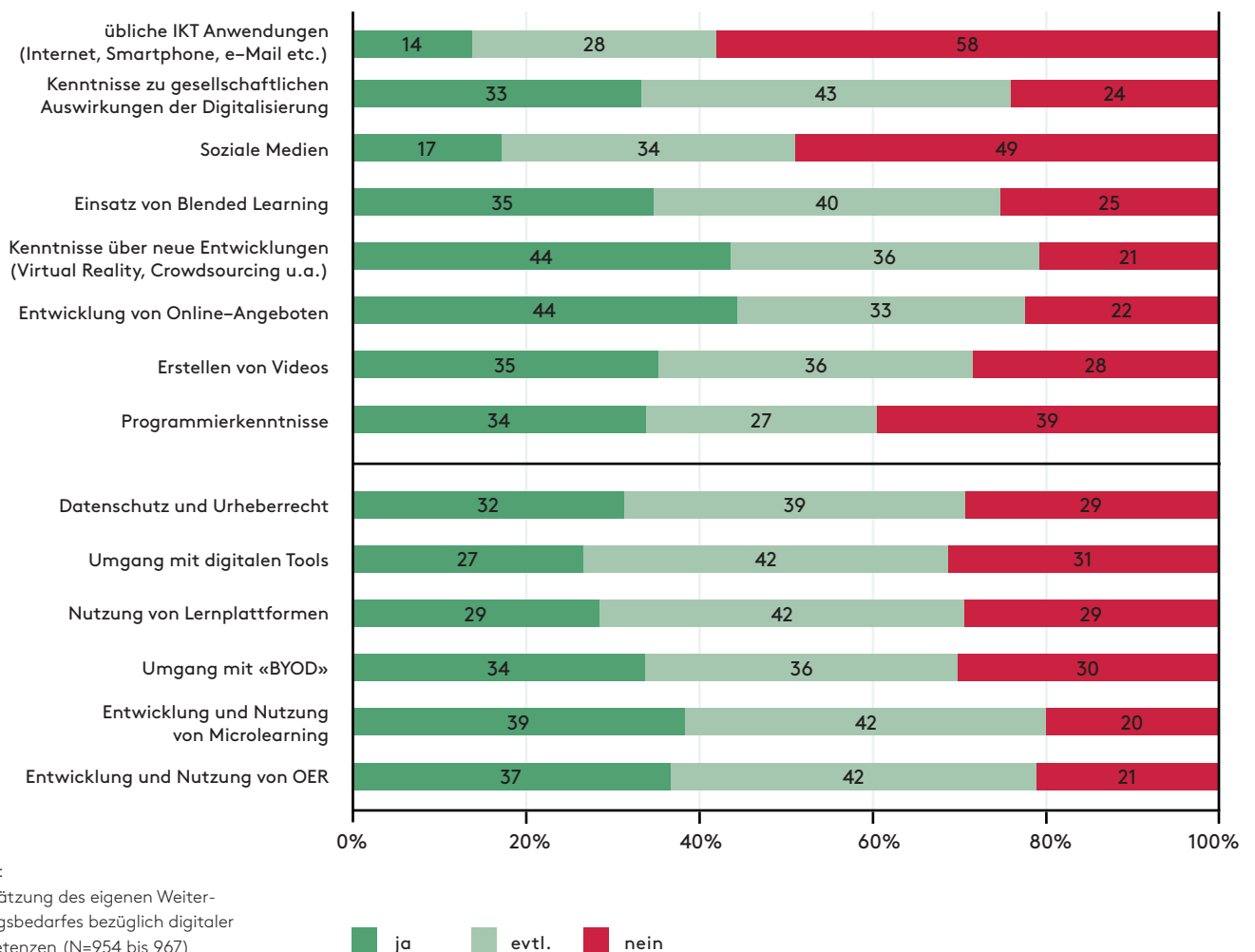


Abb. 5:
Einschätzung des eigenen Weiterbildungsbedarfes bezüglich digitaler Kompetenzen (N=954 bis 967)

setzt, hier einen Bedarf sehen. Konkret sind es in Bezug auf die Entwicklung von Online-Angeboten knapp 40% der Auszubildenden, die diese Kompetenz heute als nicht relevant betrachtet, die für sich selbst einen Weiterbildungsbedarf darin sieht. Kompetenzen, die aktuell als nicht zwingend nötig eingeschätzt werden, scheinen also für viele Auszubildende durchaus relevant zu sein – dies könnte mit dem bereits erwähnten Blick in die Zukunft zusammenhängen.

Auffällig ist ausserdem, dass über alle Kompetenzen hinweg ungefähr 30 bis 40% der Auszubildenden angeben, «eventuell» einen Weiterbildungsbedarf zu haben. Dieser hohe Wert könnte ein Indiz dafür sein, dass viele heute noch nicht abschätzen können, in welche Richtung sich der Einfluss der Digitalisierung auswirken wird und mit welchen Anforderungen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner künftig konfrontiert sein werden. Auch der hohe Bedarf an Kenntnissen der neusten Entwicklungen deutet darauf hin, dass die Auszubildenden mit grösseren Veränderungen rechnen.

3 Strukturdaten

200 Personen, die an der Umfrage teilgenommen haben, sind aktuell nicht im Bereich der Erwachsenenbildung engagiert – weder beruflich noch ehrenamtlich. Dies entspricht 15% des Samples.

Der grösste Teil der Teilnehmenden, die nicht in der Weiterbildung tätig sind, arbeitet in anderen Bildungsbereichen wie der Ausbildung oder Berufsbildung (über 25%). Ebenfalls ein grösserer Anteil arbeitet im Gesundheitsbereich (15%) oder ist nicht erwerbstätig (13%). Daneben gibt es Nennungen verschiedenster Bereiche mit Anteilen unter 10%, worunter Management und Technik noch am häufigsten genannt werden. Im Folgenden werden nur die Angaben der Personen ausgewertet, die in der Weiterbildung tätig sind. Für diese Gruppe wird im Anschluss der Begriff «Auszubildende» verwendet.

Von den befragten Personen, die in der Weiterbildung tätig sind, sind 75% in der Deutschschweiz beschäftigt, 16% in der Romandie, 3% im Tessin und 4% in mehreren Sprachregionen. 5 Befragte geben an, heute ausserhalb der Landesgrenzen tätig zu sein. Mit 55% sind Frauen in dieser Gruppe leicht stärker vertreten. Drei Viertel der Gruppe sind zwischen 40 und 59 Jahre alt.

Anstellungsverhältnisse

Für 85% der befragten Auszubildenden bildet die Beschäftigung im Bereich Weiterbildung ihren Hauptberuf. 13% geben eine Beschäftigung im Nebenberuf an. 11 Teilnehmende sind ausschliesslich ehrenamtlich im Feld der Erwachsenenbildung tätig. Über diese drei Kategorien hinweg ist für die Inhaberinnen und Inhaber des Fachausweises eine Anstellung mit 83% klar häufiger als eine selbststän-

dige Tätigkeit. Dabei wird diese Dominanz vor allem durch die hauptberuflich tätigen Ausbildenden bestimmt. Bei den Beschäftigten im Nebenberuf oder im Ehrenamt halten sich Anstellung und Selbstständigkeit ziemlich genau die Waage. Die Pensa der befragten Ausbildenden verteilen sich entsprechend der Angaben zu Haupt- und Nebenerwerb entsprechend den Erwartungen. Insgesamt sind im Sample die verschiedenen Pensa von unter 20 % bis über 80 % sehr gleichmässig verteilt.

Beim institutionellen Kontext ihrer Tätigkeit geben 53% aller Ausbildenden an, in einer Bildungsorganisation tätig zu sein. Ein gutes Drittel der Ausbildenden arbeitet in einem Betrieb. Da Ausbildende, wie bereits oben gesehen, auch mehrere Anstellungen haben können, wurde der institutionelle Kontext als Mehrfachselektion erhoben. Die häufigsten Kombinationen sind dabei, dass eine Anstellung bei einer Bildungsorganisation mit einer Anstellung in einer Firma (15%), einer Anstellung bei einer Non-profit-Organisation (13%) oder einer selbstständigen Tätigkeit (12%) kombiniert wird. Andere Kombinationen kommen betreffen jeweils weniger als 5% der Ausbildenden.

Die Art der Bildungsorganisationen, bei welchen 53% der Ausbildenden beschäftigt ist, wurde in einer weiteren Frage erfasst, wiederum als Mehrfachselektion. Viele Ausbildende, die an der Befragung teilgenommen haben, arbeiten an privaten Bildungsstätten: 36% bei privaten, gewinnorientierten Anbietern und 27% bei privaten non-profit-Organisationen. 16% nennen ihre eigene Firma als Bildungsorganisation. Öffentliche Weiterbildungsanbieter werden von 35% genannt. Hinzu kommen die Nennungen spezifischer öffentlicher Bildungsinstitutionen wie Höhere Fachschulen (22%), Berufsfachschulen (19%) und Fachhochschulen (7%). An Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen sind weniger als 2% der Ausbildenden beschäftigt.

Institutioneller Kontext der Weiterbildungstätigkeit

(Mehrfachnennungen)

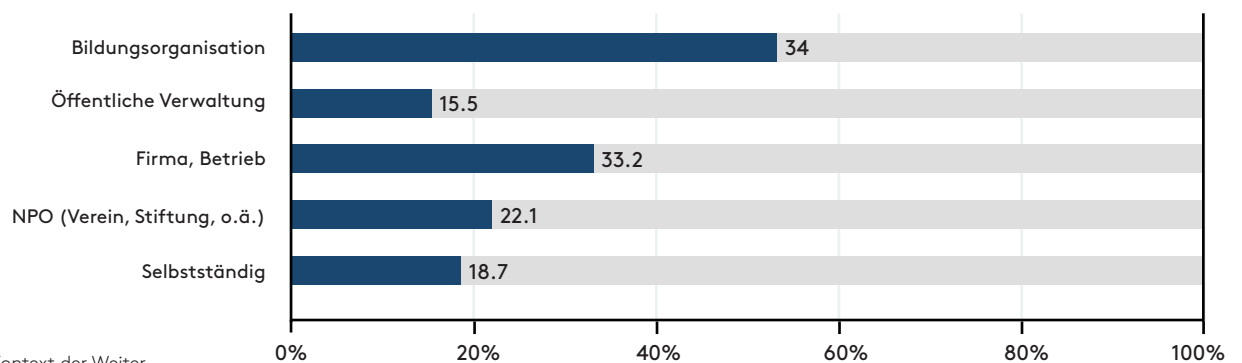


Abb. 6:
Institutioneller Kontext der Weiterbildungstätigkeit von Fachausweis-InhaberInnen (N=1'125)

Tätigkeiten

Von den 1125 Personen, die in der Weiterbildung tätig sind, gaben wiederum 1072 eingangs der Befragung an, im Rahmen dieser Tätigkeit auch Lehraufgaben zu übernehmen. Um ein klareres Bild der Aufgaben dieser Berufsgruppe zu erhalten, wurden die Teilnehmenden gebeten, ihre drei Prioritäten geordnet anzugeben. 123 Personen, die in der Weiterbildung tätig sind, haben diese Frage nicht beantwortet. Damit bleiben 1102 Auszubildende, deren Prioritäten in der folgenden Grafik ersichtlich sind. Für beinahe 60% von ihnen steht Lehre an erster Stelle. Darauf folgen Management und Leitung mit knapp 12% und Beratung mit 10%. Beratung ist hingegen die Tätigkeit, die mit 30% am häufigsten als zweite Priorität angegeben wird. Ganz klare Typen von Auszubildenden, lassen sich anhand dieser Auswertung jedoch nicht erkennen. Der häufigste Fall ist, dass Lehre als erste Priorität und Beratung als zweite genannt wird. Dies betrifft ein Viertel der Auszubildenden. Wenn jedoch bereits eine dritte Priorität hinzukommt, gibt es keine Verteilung mehr, die über 10% des Samples betreffen würde.

Aufgabenbereiche der Auszubildenden

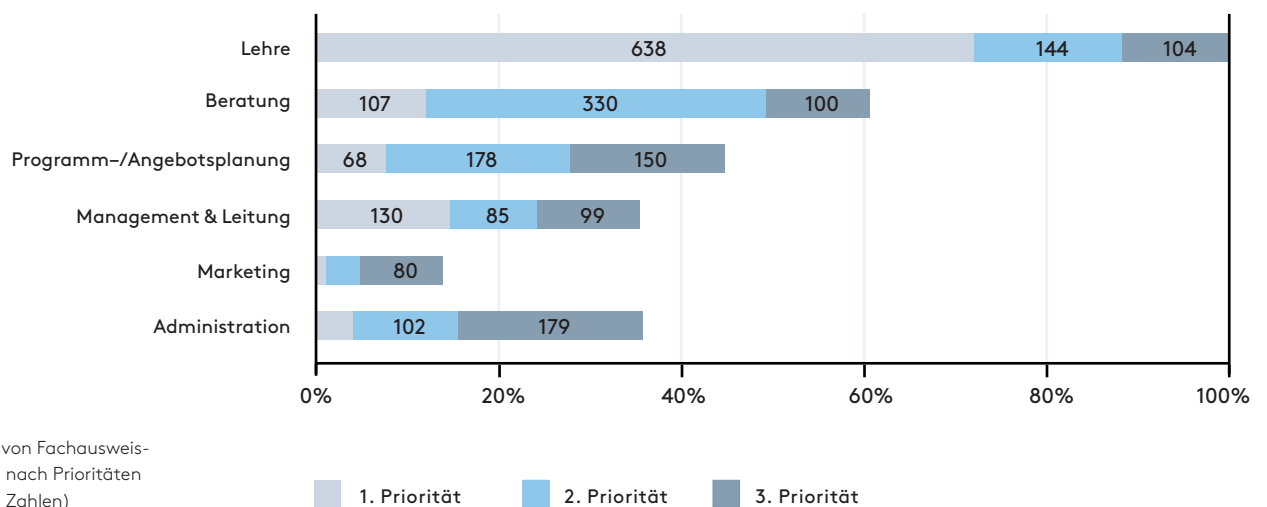


Abb. 7:
Arbeitsfelder von Fachausweis-
InhaberInnen nach Prioritäten
(in absoluten Zahlen)

Impressum

Autor

Philipp Schüepf, Politikwissenschaftler MA, Wissenschaftlicher Mitarbeiter SVEB. Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildungsstatistik, non-formale Abschlüsse, Weiterbildung in KMU.
philipp.schueepf@alice.ch

Projektgruppe

Philipp Schüepf, Irena Sgier, Erik Haberzeth, Gabriel Flepp

Layout

Ursina Völlm, Martina Walthert
Konzept + Design

Bezug

www.alice.ch/themen/digitalisierung/

Copyright

Beim SVEB. Wiedergabe unter Angabe der Quelle für nichtkommerzielle Nutzung gestattet.

Bibliographische Angabe

Schüepf, Philipp (2019): Digitalisierung in der Weiterbildung: Die Sicht der Auszubildenden. Ergebnisse einer Befragung von Inhaberinnen und Inhabern des eidg. Fachausweises Ausbilder/in. Zürich: SVEB & PHZH.