



EDUCATION PERMANENTE

Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung
Revue suisse pour la formation continue
Rivista per la formazione continua

S V E
F S E

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

2012-3

Innovative Didaktik Les didactiques innovantes

Didaktik – erwachsenengerecht und innovativ? JÖRG DINKELAKER und KATRIN KRAUS, Seite 4

Didactique – adaptée à l'adulte et innovante ? JÖRG DINKELAKER et KATRIN KRAUS, page 8

Wie lernen Erwachsene? PETER FAULSTICH, Seite 10

Scuolavisione: didattica innovativa con il video interattivo

ANH THU NGUYEN, ALBERTO CATTANEO, pagina 40

Netzgestützt unterrichten:



Unterrichten im virtuellen Klassenzimmer.

Wir arbeiten am PC. Wir hören Musik am PC. Und immer häufiger lernen wir auch am PC. E-Education hat viele Vorteile. Und ist in vielen Fällen eine interessante Alternative zum klassischen Unterricht. Oder zumindest eine sinnvolle Ergänzung. Eignen Sie sich deshalb als Ausbilderin oder als Ausbilder alle Kompetenzen an, um E-Education gewinnbringend in Ihre Lernveranstaltungen zu integrieren.

Die Klubschule Migros bietet Ihnen dazu eine Reihe verschiedener Kurzseminare an. In diesen Seminaren lernen Sie, wie Sie Lernveranstaltungen mit netzgestütztem Unterricht ergänzen, Gruppen von Lernenden vernetzen und das selbstgesteuerte Lernen fördern. Inputs, Übungen, Reflexion, Diskussionen – die Gestaltung der einzelnen Module macht eine grosse Vielfalt an Methoden erlebbar. Sie können die Angebote einzeln buchen oder eine Auswahl von sechs Seminaren besuchen, um den Lehrgang „E-Education mit DIPLOMA“ erfolgreich abzuschliessen.

Netzgestützten unterrichten – E-Education

E-Education mit DIPLOMA

Forum und Chat im Unterricht

Moodle – Interaktion und Kooperation

E-Methodenkoffer

Wiki und Blog im Unterricht

Lernen mit Social Media NEU

E-Moderation*

E-Konzepte*

*Pflichtseminare für E-Education mit DIPLOMA

Schweizerische Tagung für Bildungsfachleute
31. Oktober 2012 – Klubschule Basel
Generationen lernen gemeinsam!
Jetzt anmelden www.klubschule.ch

Kontaktieren Sie uns:

Tel. 0844 844 900, www.klubschule.ch

klubschule

MIGROS

inhaltsverzeichnis

table des matières

editorial <i>éditorial</i>	2	STEFAN DENZLER
dossier <i>dossier</i>	4	JÖRG DINKELAKER, KATRIN KRAUS, Didaktik – erwachsenengerecht und innovativ?
	8	JÖRG DINKELAKER, KATRIN KRAUS, Didactique – adaptée à l'adulte et innovante ?
	10	PETER FAULSTICH, Wie lernen Erwachsene?
	14	ROLF ARNOLD, Das Alte im Neuen der Erwachsenen Didaktik
	16	ARNIM KAISER, RUTH KAISER, Die Neue Didaktik: Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit
	19	KATJA LUCHTE, Teilnehmerorientierung als zentrales Prinzip der Erwachsenenbildung
	22	ROSEMARIE KLEIN, GERHARD REUTTER, Anforderungen an eine arbeitsplatznahe berufliche Weiterbildung
	24	FRANÇOISE EGGER, BRIGITTA GUBLER, MANUELE VANOTTI, MARKUS WEIL, Didaktik der Mehrsprachigkeit – ein innovativer Paradigmenwechsel?
	26	MARLYSE DEMONT, LAURENT GORGERAT, Didactique innovante dans la formation des opérateurs en trafic ferroviaire
	28	RAPHAEL DUBEY, La formation en mouvement dans le secteur horloger !
	30	ERIK HABERZETH, Verdrängung der Inhalte durch übersteigerte Didaktisierung
	32	AFRA STURM, Lese- und Schreibunterricht in der Nachholbildung als Meisterlehre
	34	RICARDA REIMER, Innovatives aus dem E-Learning – Trends und Entwicklungen
	38	GIORGIO COMI, Didattiche innovative
	40	ANH THU NGUYEN, ALBERTO CATTANEO, Scuolavisione: didattica innovativa con il video interattivo
	42	CAROLIN GÜSSOW, SwissSim – Online Simulationsmodell zur Schweizer Volkswirtschaft
bildungspolitik <i>politique de formation</i>	44	HANSRUEDI STADLER-INEICHEN, Stärkung der Weiterbildung
im gespräch mit... <i>entretien avec...</i>	46	CLAUDE MERAZZI
forschung <i>recherche</i>	49	DANIELE BELTRAMETTI, FERRUCCIO D'AMBROGIO, AURÉLIE DIRICKX, La personnalisation de la formation : l'individu comme réel acteur de son parcours
	51	EVI SCHMID, Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs – eine Rezension zum Buch
praxis und innovation <i>praxis et innovation</i>	52	HEIDI EHRENSPERGER, Moderation ist mehr als Technik – Mein «Modikoffer» und ich
sveb <i>fsea</i>	54	NICOLETTE VAN DER STROOM, Ausbildungsleiter/in mit eidg. Diplom – eine Höhere Fachprüfung mit Praxisbezug
	56	CÄCILIA MÄRKI, IKT-Weiterbildung für Geringqualifizierte – Erfolgreich im Umgang mit Display, Touchscreen und Scanner
vermishtes <i>divers</i>	62	
bildserie / vorschau / impressum <i>photos / à venir / impressum</i>	64	Bildserie: Gabriel Roth



editorial *éditorial*

Innovative Didaktik

Das Lernen von Erwachsenen findet unter besonderen Bedingungen statt. Eine Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung muss der Besonderheit des Lernens von Erwachsenen Rechnung tragen, will sie wirksam sein. Das Lernen von Erwachsenen ist handlungsorientiert, intentional und an Inhalten und Gegenständen ausgerichtet. Lerntheoretisch fundierte didaktische Ansätze zeichnen sich in der Regel durch eine konsequente Teilnehmerorientierung aus, sie beinhalten metakognitive Elemente, richten sich an der Umwelt der Lernenden und am Exemplarischen aus und haben den Anspruch, wirksam zu sein.

In dieser Nummer präsentieren wir didaktische Ansätze, die insofern innovativ sind, als sie lern- und lehrtheoretisch gut fundiert sind und mit den spezifischen Bedingungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung in überzeugender Art und Weise umgehen.

Wir fragen, wie Erwachsene lernen und unter welchen Bedingungen dieses Lernen erfolgreich gestaltet werden kann. Dabei werfen wir einen Blick in verschiedene thematische und branchenspezifische Bereiche der Weiterbildung, vom Sprachenlernen bis zum innerbetrieblichen Lernen in der Uhrenindustrie, und wir diskutieren verschiedene methodische Zugänge wie Coaching, Blended Learning oder Simulationsspiele. ■

STEFAN DENZLER

Les didactiques innovantes

L'enseignement à des adultes revêt des conditions particulières. Une didactique de la formation d'adultes et de la formation continue doit répondre à l'apprentissage spécifique des adultes, pour être efficace. L'enseignement à des adultes est orienté vers l'action, intentionnel et tourné vers le contenu et les objets. Les approches didactiques se définissent en général et en théorie par une orientation cohérente sur le participant, elles intègrent des éléments métacognitifs, sont basées sur l'environnement de l'apprenant et sur l'exemple, et se targuent d'être efficaces.

Dans ce numéro, nous présentons des approches didactiques qui sont innovantes du fait qu'elles sont bien fondées tant sur l'apprentissage que sur l'enseignement et qu'elles traitent d'une manière convaincante des conditions spécifiques de la formation d'adulte et de la formation continue.

Nous nous demanderons ici comment les adultes apprennent et sous quelles conditions cet apprentissage peut être organisé avec succès. Nous jetterons aussi un coup d'œil sur divers domaines thématiques et sectoriels de la formation continue, de l'apprentissage des langues à l'apprentissage en entreprise dans l'industrie horlogère et, enfin, nous traiterons de différentes approches méthodologiques telles que le coaching, l'apprentissage mixte ou les jeux de simulation. ■

STEFAN DENZLER

CURAVIVA **weiterbildung**

Praxisnah und persönlich.

Coaching, Supervision, Organisationsberatung Nachdiplomstudium Beratung in Veränderungsprozessen

mit vertiefenden Werkstattmodulen, BSO-anerkannt

- Erwerb der Kernkompetenzen als Beratungsperson
- Praxisnahe Arbeit mit dem persönlichen Beratungs-Portfolio der Teilnehmenden
- Interne und externe Beratungsfunktion

5. November 2012 bis 1. Oktober 2014, 52 Tage, Luzern

Weitere Informationen und die Detailprogramme finden Sie unter

www.weiterbildung.curaviva.ch/management

CURAVIVA Weiterbildung Abendweg 1 6006 Luzern Telefon 041 419 01 72 weiterbildung@curaviva.ch

Stellenportal für die Weiterbildung

Haben Sie eine Stelle oder Mandatsaufträge für Bildungsfachleute anzubieten oder suchen Sie eine neue Herausforderung in der Weiterbildung?

Ab Oktober 2012 bietet der SVEB für Weiterbildungsinstitutionen und Bildungsfachleute ein Stellenportal an. Auf der Plattform werden Stellenangebote, Mandatsaufträge und Stellensuche für den Weiterbildungsbereich ausgeschrieben. Sie ist Bestandteil der SVEB-Internetseite www.alice.ch.

Kostenlos Stellen ausschreiben und suchen

In den ersten sechs Monaten, während der Einführungsphase, werden sämtliche Stellen kostenlos* publiziert. Ab April 2013 wird ein Unkostenbeitrag verrechnet.

Weitere Informationen finden Sie ab Oktober auf www.alice.ch

* Personalvermittlern verrechnen wir eine Gebühr von CHF 300.00

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

S V E B
F S E A

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



erwachsenengerecht und innovativ?

JÖRG DINKELAKER

Dr., Professurvertretung für
Allgemeine Erziehungswissen-
schaft an der Pädagogischen
Hochschule Freiburg im Breisgau
Kontakt:
joerg.dinkelaker@ph-freiburg.de

KATRIN KRAUS

Prof. Dr., Professur für
Erwachsenenbildung und Wei-
terbildung an der Pädagogischen
Hochschule FHNW
Kontakt: katrin.kraus@fhnw.ch

Didaktik der Erwachsenenbildung hat zum Ausgangspunkt, dass die Lernenden in diesem Bildungsbereich Erwachsene sind. Besonderheiten des Lernens Erwachsener spiegeln sich daher in didaktischen Theorien wider, die im Beitrag anhand von drei konkurrierenden Grundmodellen des Erwachsenenbildungsgeschehens vorgestellt werden. Vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass in der Praxis diese theoretischen Modelle kreativ eingesetzt und dabei in vielfältiger Weise miteinander verknüpft werden, tritt die Bedeutung der Praxis als Ort didaktischer Innovation in den Vordergrund.

Wie im Rahmen der Gestaltung von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung die Besonderheiten des Lernens Erwachsener angemessen berücksichtigt werden können, ist Gegenstand unterschiedlicher, zum Teil konkurrierender didaktischer Modelle.

Besonderheiten des Lernens in der Erwachsenenbildung

Zwei Besonderheiten kommen in diesem Zusammenhang eine herausragende Bedeutung zu. Erwachsenen wird erstens die volle Verantwortung für ihr eigenes Lernen und dessen Gestaltung zugesprochen. Zugleich ist Lernen aber immer ein riskantes Unterfangen, und Lernende begeben sich prinzipiell in ungewisse und unberechenbare Situationen.

Erwachsenendidaktische Modelle reagieren auf die (riskante) Freiheit des Lernens Erwachsener, indem sie das Lernhandeln der Teilnehmenden zum Ausgangspunkt ihrer didaktischen Modellierungen machen. Sie fragen danach, wie Lernsituationen so gestaltet werden können, dass produktive Erweiterungen der Handlungsfähigkeit der Lernenden möglich werden, auch oder gerade dann, wenn sich die für Lernverläufe charakteristischen Verluste der Selbstverständlichkeit eigener Kompetenzen ereignen (Faulstich/Ludwig 2004).

Anders als in der Kindheit und der Jugend steht zweitens im Erwachsenenalter nicht mehr die Vorbereitung auf ein eigenständiges und selbstverantwortetes Leben im Mittelpunkt, sondern

seine Realisierung. Das Lernen tritt im Erwachsenenalter zur alltäglichen Lebensbewältigung hinzu, sei es en passant, als vorübergehende Unterbrechung oder als integraler Bestandteil. Für das Geschehen des organisierten Lernens in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung hat dies die Konsequenz, dass es deutlicher durch die je konkreten Lebenssituationen und Lebensverläufe der Teilnehmenden geprägt ist. Das Geschehen wird von den Teilnehmenden vor dem Hintergrund ihrer reichen und bewährten biographischen Erfahrungen wahrgenommen. Überdies wird es auf die eigene gegenwärtige Lebenssituation bezogen und im Hinblick auf seine Relevanz und Anwendbarkeit in der je persönlichen Zukunft bewertet (Knowles 2006). Erwachsenenendidaktische Modelle reagieren auf diesen unmittelbaren Lebensbezug, indem sie die je unterschiedlichen biographischen Situationen und Orientierungen der Beteiligten zum Ausgangspunkt der Gestaltung machen (Kaiser 1991).

Die drei konkurrierenden Grundmodelle und die pragmatische Vielfalt der Praxis

Auf beide Besonderheiten des Lernens in der Erwachsenenbildung wird mit einer konsequenten Orientierung der Gestaltung von Lernsituationen an den Perspektiven und Hintergründen der Teilnehmenden reagiert (Kade/Dinkelaker 2011). Es lassen sich im gegenwärtigen Diskurs zur Erwachsenenbildung drei, untereinander konkurrierende didaktische Grundmodelle einer solchen Aneignungsorientierung des Veranstaltungsgeschehens ausmachen.



«Lernen ist aber immer ein riskantes Unterfangen, und Lernende begeben sich prinzipiell in ungewisse und unberechenbare Situationen.»

Das Modell der **personalisierten Wissensvermittlung** betont die Lernmöglichkeiten, die sich ergeben, wenn das Wissen der Teilnehmenden um ein in der Veranstaltung vom Veranstaltungsleitenden thematisiertes und entsprechend aufbereitetes Wissen bereichert wird. Aneignungsorientierung bedeutet in diesem Fall vorrangig, die jeweiligen Voraussetzungen eines produktiven Umgangs der Teilnehmenden mit dem dargestellten Wissen zu bedenken (Tietgens 1992). Die Aufgabe der Veranstaltungsleitenden besteht im adressatengerechten Auswählen, Aufbereiten und Einbringen geeigneter Gegenstände und geeigneten Wissens. Die Lernenden ihrerseits konzentrieren sich – so das Modell – vor dem Hintergrund ihrer Lerninteressen und Lernbedürfnisse darauf, die Wissensangebote zur Erweiterung ihres Weltverständnisses zu nutzen. Die didaktische Aufbereitung des Wissens richtet sich an der Lebenssituation der Lernenden aus, die hierdurch eine direkte Relevanz für die Wissensvermittlung bekommt. Die Freiheit des Lernens Erwachsener wird durch die Freiwilligkeit der Teilnahme und den Angebotscharakter des eingebrachten Wissens berücksichtigt.

Das Modell der **unterstützten eigenständigen Wissensaneignung**, häufig als selbstgesteuertes oder selbstorganisiertes Lernen bezeichnet, betont die Lernmöglichkeiten, die sich ergeben, wenn Teilnehmende nach Massgabe ihrer je eigenen Präferenzen und Überlegungen selbst entscheiden, in welchen Rhythmen und Wegen sie sich welchen Inhalten lernend zuwenden. Nicht die Qualität des eingebrachten Wissens ist hier entscheidend, sondern die Selbständigkeit und Selbstbestimmung seiner Aneignung durch die Lernenden (Arnold/Schüssler 2010). Die Aufgabe der Veranstaltungsleitenden besteht in der Bereitstellung von Wissenszugängen und der Gestaltung von lernförderlichen Umgebungen sowie in der Beratung der Teilnehmenden bei ihren Lernaktivitäten. Die Aufgabe, die Bedeutsamkeit der Lerngegenstände für die je eigene Lebenssituation zu erfassen, wird bei diesem Modell in die Hände der Teilnehmenden gelegt. Freiheit des Lernens wird als Eigenständigkeit der Gestaltung des Lerngeschehens und als Reflexivität im Umgang mit dem eigenen Lernen (Wrana 2008) interpretiert.

Anzeige

Professionelle Erwachsenenbildung hat Zukunft

Erweitern Sie Ihre Kompetenzen in der Erwachsenenbildung.

Swissmem Lehrgänge im Ausbildungsbereich

- Ausbilder/in (eidg. Fachausweis), Lehrgang mit 39 Kurstagen in 5 Modulen
- ÜK-Leiter/in – Berufsbildner/in im Hauptberuf
- Brückenangebote für «Quereinsteiger»
- Berufsbildner/in von Lernenden (technisch und kaufmännisch)

.... und eine grosse Auswahl an Weiterbildungsseminaren



Detaillierte Informationen erhalten Sie unter

www.swissmem-kaderschule.ch

Tel. 052 260 54 54 oder E-mail: kaderschule@swissmem.ch

Die Führungsschule der Schweizer Maschinen-, Elektro- und Metallindustrie



Das Modell des **verständigungsorientierten Erfahrungsaustauschs** betont die Lernmöglichkeiten, die sich ergeben, wenn die am Veranstaltungsgeschehen Beteiligten sich wechselseitig als in einer spezifischen Erfahrungssituation stehende Personen wahrnehmen, etwas über ihre eigenen Erfahrungen mitteilen und die Erfahrungen anderer kennen und schätzen lernen. Das Wissen und die Erfahrungen jedes Beteiligten

«Es liegt gerade in der Eigenart und in den Chancen der Erwachsenenbildung, dass sie unerwartete Merkmalsverbindungen herstellen kann.»

wird als wertvoller, unverwechselbarer Zugang zum gemeinsamen Gegenstand behandelt, der auf je besonderen biographischen Erfahrungen beruht (Kaiser 1991). Die Aufgabe der Veranstaltungsleitenden besteht in der Moderation und Ermöglichung eines wertschätzenden und produktiven Austauschs. Die Aufgabe der Teilnehmenden besteht darin, eigene Perspektiven einzubringen und jene der anderen zu hinterfragen auf ihre Relevanz für die je eigene biographische Situation und den eigenen Erkenntnisgewinn. Die Freiheit des Lernens wird im Rahmen dieses Modells als eine gemeinschaftliche Praxis der wechselseitigen Horizonterweiterung realisiert, die Nähe zur Lebenssituation vorrangig in der Thematisierung konkreter Lebenserfahrungen (häufig auch durch die Einbringung von Fällen) verfolgt (Ludwig 2004).

Theoretische didaktische Modelle tendieren dazu, bestimmte Aspekte als besonders bedeutsam herauszustellen und sie zum Prinzip zu erheben, während andere Momente vernachlässigt oder gar nicht beachtet werden. Zudem wird in der Regel versucht, die Überlegenheit des je eigenen Modells gegenüber anderen Vorschlägen zu begründen. Dies erklärt, warum sich diese drei Grundformen des Erwachsenenbildungsgeschehens auf der Ebene der theoretischen Modelle konkurrierend und weitgehend unvermittelt gegenüberstehen. Demgegenüber ist die Erwachsenenbildungspraxis offensichtlich durch vielfältige Mischungen zwischen diesen Grundformen geprägt (Dinkelaker 2012), wobei diese unterschiedlichen Varianten didaktischer Situationen sich anders als in den theoretischen Modellen keineswegs ausschließen. Im günstigsten Fall lassen sich vielmehr erst in der gelungenen Verknüpfung die in den unterschiedlichen Modellen enthaltenen Potentiale zur Entfaltung bringen: «Es liegt gerade in der Eigenart und in den Chancen der Erwachsenenbildung, dass sie unerwartete Merkmalsverbindungen herstellen kann» (Tietgens 1992, S. 100). Die Möglichkeit didaktischer Innovation scheint somit eher auf der Ebene dieser vielfältigen Praxis zu liegen als

in der theoretischen Begründung didaktischer Modelle.

Innovative Didaktik und didaktische Innovation

Diese Überlegung wird mit Blick auf das Verständnis von Innovationsprozessen gestützt. Diese gelten erst mit dem Transfer als vollständig, also mit der «dauerhaften, tiefen und breiten Verankerung einer Innovation in einem Anwendungsfeld, die auch die Weiterentwicklung der ursprünglichen Innovation beinhaltet» (Bormann 2012, S. 46). Bei solchen Prozessen findet eine «Elaboration und situative Adaption der ursprünglichen Idee statt, die Innovation verändert sich – und mit ihr das Feld, in dem sie platziert und bewertet wird» (ebd.). Das Innovative der Didaktik liegt somit nicht primär in den theoretischen Modellen, sondern in ihrer situativen Adaption im Feld der Erwachsenenbildung, womit sich dann auch dieses Feld verändert.

In pädagogischen Kontexten können drei Formen der Innovation nach ihrem Neuigkeitsgrad unterschieden werden (vgl. Nickolaus/Schnurpel 2001, S. 15).

(1) Es handelt sich um etwas grundlegend Neues in einer für die pädagogische Situation relevanten Dimension (z.B. Inhalte, Zielorientierung, Medien, Interaktionsformen oder Prüfungen). Dies wäre der Fall, wenn in der erwachsenenpädagogischen Praxis ein völlig neues Element aufgenommen wird, z.B. die Reflexivität im Umgang mit dem eigenen Lerngeschehen als Ziel.

(2) Prinzipiell Bekanntes wird neu arrangiert: In diesem Fall werden Elemente didaktischer Situationen in einer neuen Weise zusammengebracht, z.B. wird die Erarbeitung von Wissensinhalten neu mithilfe von Fotocollagen gestaltet, die vormals nur für die Beschäftigung mit den Biographien der Teilnehmenden eingesetzt wurden.

(3) Prinzipiell Bekanntes wird auf neue situative Rahmenbedingungen übertragen. So können etwa Techniken der Gesprächsführung aus Beratungskontexten in Vermittlungssituationen angewendet werden.

Von einer Innovation spricht man in der Regel dann, wenn es sich nicht nur um die Anwendung von Einzelpersonen handelt, sondern diese auch in der **community** Wirkung zeigt und damit nicht nur die einzelne Veranstaltung verändert, sondern das Veranstaltungsgeschehen in der Erwachsenenbildung insgesamt. Eine gelungene didaktische Praxis zeichnet sich dadurch aus, dass sie immer wieder flexibel prinzipiell Bekanntes aus der didaktischen Theorie situationsadäquat einzusetzen vermag (Forneck 2002). ■

Literatur:

Arnold, R./Schüssler, I. (2010): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler.

Bormann, Inka (2012): Indikatoren für Innovation – ein Paradox? In: Bormann, Inka / John, René / Aderhold Jens (Hrsg.): Indikatoren des Neuen. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 39-56.

Dinkelaker, J. (2012): Lernen von Anderen. Aneignungsspielräume und Teilnahmedynamiken in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. In: Schmidt-Lauff, S. u.a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler.

Dinkelaker, J./Kade, J. (2011): Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung. Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Erwachsenenbildung 34 H. 2, S. 24-34.

Faulstich, P./Ludwig, J. (2004): Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 10-28.

Forneck, H. J. (2002): Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung. In: ders./Lippitz, W. (Hrsg.): Literalität und Bildung, Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Michael W. Schwander. Marburg.

Kaiser, A. (1991): Prinzipien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M, S. 77-88.

Knowles, Malcolm S. (2006): Lebenslanges Lernen: Andragogik und Erwachsenenbildung. Heidelberg.

Ludwig, J. (2004): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 112-126.

Nickolaus, Reinhold / Schnurpel, Ulrike (2001) (Hrsg.): Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung. Band 1. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bonn).

«Eine gelungene didaktische Praxis zeichnet sich dadurch aus, dass sie immer wieder flexibel prinzipiell Bekanntes aus der didaktischen Theorie situationsadäquat einzusetzen vermag.»

Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.

Wrana, D. (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen. In: Maier Reinhard, C./Wrana, D. (Hrsg.): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen & Farmington Hills, 31-102.

Gesprächsabend – SPEZIAL**Erwachsenengerechte und innovative Didaktik in der Weiterbildung****26. September 2012**

Lernen in der Weiterbildung weist einige Besonderheiten in der didaktischen Planung und Gestaltung auf.

Dieser Thematik widmet sich die aktuelle Ausgabe der Education permanente EP und somit auch dieser Gesprächsabend: Was ist innovative Didaktik und was ist didaktische Innovation? Was heisst erwachsenengerechte Didaktik und wie kann man diese gezielt einsetzen? Und welchen Stellenwert hat überhaupt der Inhalt im didaktischen Handeln in der Weiterbildung?

Die ausgewiesenen Didaktik-Experten Prof. Dr. Katrin Kraus, Prof. Dr. Ekkehard Nuisl und Dr. Erik Haberzeth gehen diesen Fragen auf den Grund und laden anschliessend zu interaktiven Gesprächsgruppen über konkrete Fragestellungen rund um eine innovative und erwachsenengerechte Didaktik ein.

Tauschen Sie eigene Erfahrungen und Perspektiven aus, diskutieren Sie mit den Experten und lassen Sie sich für Ihre eigene Bildungspraxis inspirieren.

Prof. Dr. Katrin Kraus: Leiterin der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Pädagogische Hochschule FHNW und Redaktionsmitglied der Education permanente EP

Prof. Dr. Ekkehard Nuisl: Wissenschaftler, Erwachsenenbildner, Direktor des DIE 1991-2011, bekannter Forscher und Autor in der Erwachsenenbildung

Dr. Erik Haberzeth: Wiss. Mitarbeiter der Humboldt-Universität zu Berlin, Promotion und Forschung im Bereich Weiterbildungsdidaktik

Mittwoch, 26. September 2012 / Zeit: 16.00 - 20.00 Uhr

Ort: Zentrum für Weiterbildung, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich

Kosten: 150 CHF; SVEB-Mitglieder 120 CHF

Anmeldung und Details: www.alice.ch/veranstaltungen

Teilnehmerzahl begrenzt

Didactique –

adaptée à l'adulte et innovante ?

JÖRG DINKELAKER

Dr, professeur en science de l'éducation à la Haute école pédagogique de Freiburg im Breisgau
Contact : joerg.dinkelaker@ph-freiburg.de

KATRIN KRAUS

Prof. Dr, professeur pour la formation des adultes et la formation continue à la Haute école pédagogique FHNW (FHNW = HES de Suisse nord-occidentale)
Contact : katrin.kraus@fhnw.ch

RÉSUMÉ :

Florence de Bondeli
Rédactrice romande d'EP

La didactique de la formation d'adultes a comme caractéristique de base que les apprenants dans ce secteur de formation sont des adultes. Les caractéristiques de l'enseignement à des adultes se retrouvent donc dans les théories didactiques qui sont présentées ici à l'aide de trois modèles de base concurrents. Constatant que ces modèles théoriques sont mis en place de façon créative, et qu'ils sont liés les uns aux autres de multiples manières, l'importance de la pratique comme lieu de l'innovation didactique passe au premier plan.

Comment les caractéristiques de l'enseignement à des adultes sont-elles prises en compte dans l'organisation d'activités de formation d'adultes ? C'est l'objet de modèles didactiques divers et parfois concurrents.

Caractéristiques de l'apprentissage dans la formation d'adultes

Deux caractéristiques utilisées dans ce contexte sont d'une importance capitale. Premièrement, les adultes sont pleinement responsables de leur propre apprentissage et de sa conception. En même temps, l'apprentissage est toujours une entreprise risquée, et les apprenants s'exposent en principe à des situations inconnues et imprévisibles.

Les modèles didactiques d'adultes répondent à la liberté (risquée) de l'apprentissage des adultes, en prenant le comportement d'apprentissage des participants comme point de départ de leur modélisation didactique. (Faulstich/Ludwig, 2004)

Deuxièmement, et contrairement à l'enfance et à l'adolescence, se préparer à une vie indépendante et autonome n'est plus au centre des préoccupations de l'adulte, mais de la réaliser. À l'âge adulte, l'apprentissage fait partie du quotidien, que ce soit en passant, pour une période temporaire ou comme partie intégrante d'un projet. Cela a pour conséquence que les activités de formation d'adultes sont clairement imprégnées des histoires de vie concrètes des participants. (Knowles 2006)

Les modèles didactiques d'adultes répondent à cette relation directe avec la vie réelle, en prenant en compte les différentes situations biographiques des participants comme base de leur conception. (Kaiser, 1991)

Les trois modèles de base concurrents et la diversité pragmatique de la pratique

Dans les deux caractéristiques de l'apprentissage dans la formation d'adultes, la conception des situations d'apprentissage tient compte des perspectives et des motivations des participants (Kade/Dinkelaker 2011). Dans le débat actuel sur la formation d'adultes, trois modèles didactiques de base concurrents traitent d'une telle appropriation des activités de formation.

Le modèle de **transfert de connaissances personnalisés** met l'accent sur les possibilités d'apprentissage qui se donnent lorsque les connaissances des participants s'enrichissent d'un savoir thématique et spécialement préparé par le formateur. (Tietgens 1992)

Le modèle de **l'acquisition de connaissances autonome et assistée**, souvent désigné comme l'apprentissage auto-dirigé ou auto-géré, met en évidence les possibilités d'apprentissage qui se donnent lorsque les participants décident en fonction de leurs propres préférences du rythme et de la façon dont ils se tourneront vers tel ou tel contenu d'apprentissage. Ce n'est pas la qualité des connaissances apportées qui est en jeu, mais l'indépendance et l'autodétermination de son



« L'apprentissage est toujours une entreprise risquée, et les apprenants s'exposent en principe à des situations inconnues et imprévisibles. »

acquisition par les apprenants. (Arnold/Schuessler 2010, Wrana 2008)

Le modèle de l'échange interactif d'expériences met en évidence les possibilités d'apprentissage qui se donnent lorsque les participants aux activités de formation apprécient de bénéficier réciproquement des expériences des autres et de partager les leurs. (Kaiser, 1991, Ludwig, 2004)

Les modèles didactiques théoriques ont tendance à mettre en évidence certains aspects comme étant particulièrement importants et à les ériger en principes au détriment d'autres aspects alors négligés ou ignorés. En outre, la tendance générale existe de justifier et de faire valoir son propre modèle comme étant meilleur que les autres propositions. Ceci explique pourquoi ces trois modèles théoriques de base restent largement concurrents. En revanche, la pratique de la formation d'adultes est évidemment influencée par une variété de mélanges entre ces formes de base (Dinkelaker 2012), sans toutefois en exclure. « C'est précisément de par la nature et les possibilités de la formation d'adultes que celle-ci peut produire des combinaisons remarquables et inattendues ». (Tietgens 1992, p.100)

Didactique innovante et innovation didactique

Cette réflexion est faite par rapport à la compréhension des processus d'innovation. Ceux-ci ne sont totalement validés qu'à leur transfert, i.e. après un « large ancrage durable d'une innovation dans un domaine d'application qui comprend aussi le développement de l'innovation d'origine » (Bormann 2012, p.46). Dans de tels processus, une « élaboration et l'adaptation situationnelle de l'idée originale a lieu, et l'innovation se modifie – et avec elle, le champ dans lequel elle se trouve et y est évaluée » (ibid.). L'aspect novateur de la didactique ne réside donc pas principalement dans les modèles théoriques, mais dans leur adaptation situationnelle au domaine de la formation d'adultes, ce qui a on conséquence aussi de modifier ce domaine.

Dans des contextes pédagogiques, on peut distinguer trois formes d'innovation selon leur degré de nouveauté (cf. Nickolaus/Schnurpel 2001, p.15) :

(1) Il s'agit de quelque chose de fondamentalement nouveau pour la dimension pédagogique (par exemple des contenus, un objectif, des médias, des formes d'interaction ou des tests). Ce serait le cas si un élément totalement nouveau apparaissait dans la pratique de la pédagogie de l'adulte; par exemple, la réflexivité en relation avec son propre apprentissage comme objectif.

(2) Il s'agit de quelque chose de connu mais réarrangé : dans ce cas, des éléments de situations didactiques sont réunis d'une nouvelle façon; par exemple, retravailler des contenus à l'aide de collages de photos, qui n'étaient utilisés auparavant qu'en rapport avec les biographies des participants.

(3) Il s'agit de quelque chose de connu mais transposé dans de nouvelles conditions-cadres situationnelles; par exemple, certaines des techniques d'entrevue dans un contexte de conseil sont utilisées dans des situations de médiation.

On parle en général d'innovation quand il s'agit non seulement d'une pratique d'individus, mais qu'elle déploie aussi un effet dans la **communauté** et donc modifie non seulement la pratique individuelle, mais aussi globalement les activités relevant de la formation d'adultes. Une pratique didactique réussie est caractérisée par le fait qu'elle peut toujours utiliser avec souplesse et de façon adéquate les éléments connus relevant de la théorie didactique. (Forneck 2002) ■

(Bibliographie v. version allemande)



Wie lernen

Erwachsene?

PETER FAULSTICH

Prof. Dr., Lehrstuhl für
Erwachsenenbildung an der
Universität Hamburg
Kontakt: Faulstich@t-online.de

Auf die Frage, wie Erwachsene lernen, gibt es zahlreiche, teils widersprüchliche, je unterschiedlich verkürzte Antworten. Wir bekommen es mit einer Vielzahl von Ismen zu tun: Die Gemeinsamkeit behavioristischer, kognitivistischer und konstruktivistischer Konzepte ist ihr universalistischer und instruktionistischer Charakter. Erstens verfehlen sie die Besonderheit menschlichen Lernens. Menschen scheinen nur Spezialfälle reagierender Systeme, welche durch externe Reize angestoßen werden. Unbegriffen bleibt, dass menschliches Handeln sich orientiert an individuellem Sinn: Wir nehmen etwas wichtig für uns – oder eben nicht. Zweitens sind diese Lerntheorien eigentlich Lehrtheorien. Sie nehmen die Perspektive der Lehrenden ein und fragen, wie man Lernenden etwas beibringt. Sie folgen einer Herstellungssillusion und dem Kurzschluss, dass das, was gelehrt wird, auch gelernt würde. Die genannten Lerntheorien lassen die Lehrenden, deren Aufgabe es ist, Lernthematiken und Lerninteressen zu vermitteln, weitgehend hilflos, gerade weil sie behaupten einen Werkzeugkasten bereitzustellen. Wenn man aber – spätestens – Erwachsenen zugesteht, über Handlungsspielräume zu verfügen und deshalb für ihr eigenes Handeln verantwortlich zu sein, ergeben sich Grenzen der Instruktion oder gar Manipulation. Wohlgemeinte Versuche der Belehrung erzeugen Widerstände, wenn die Lernenden gezwungen werden sollen, von andern Gelerntes zu übernehmen. Lernen kann nicht hergestellt werden; man kann nur selbst lernen.

Es ist also notwendig, sich auf die Suche nach einer angemessenen Lerntheorie zu begeben. Dazu muss man sich klar werden, was eine Theorie des Lernens, die Hintergrundwissen für andragogisches Handeln bereitstellt, erfüllen sollte:

- Eine gegenstandsangemessene Lerntheorie ist einbezogen in Konzepte des Handelns und setzt sich ab gegen Theorien, welche Veränderungsprozesse abstrakter oder anderer organischer Systeme beschreiben. Menschen lernen anders als Ratten.
- Lerntheorie ist notwendig gekennzeichnet durch Offenheit. Sie verfehlt ihren Gegenstand, wenn sie versucht, diesen kausalistisch oder gar mechanistisch zu modellieren. Menschen verfügen über die – bedingte – Freiheit, selbst zu entscheiden. Niemand kann erzwingen, was in meinem Denken abläuft: Die Gedanken sind frei.
- Lerntheorie braucht ein angemessenes Konzept von Lehre. Wenn Lehre nicht darin bestehen kann, Wissen in den Köpfen anderer herzu-

stellen, ist zu fragen, was eine sinnvolle Strategie des Vermittelns zwischen Interessen und Themen sein kann. Lehrende können nicht belehren, sondern sie vermitteln Lernen.

- Schliesslich: Wenn wir Lernen betrachten im Hinblick auf die Entfaltung von Persönlichkeit, geht es um Anschlussfähigkeit an die Diskussionen um Bildung.

Wo finden wir eine angemessene Lerntheorie?

Die entfaltetsten Konzepte einer angemessenen Theorie des Lernens finden wir in subjektorientierten Ansätzen (Holzkamp 1993; Faulstich 2008). Lernen ist in dieser Fassung bezogen auf die Aneignung erweiterter Handlungsfähigkeit und auf eine aus der Sinnhaftigkeit und Wahlfreiheit menschlichen Handelns resultierenden Unverfügbarkeit. Menschliches Lernen ist immer schon eingebunden in Denken und Sprechen und begründet.



«Lehrende können nicht belehren, sondern sie vermitteln Lernen.»

Ein entsprechendes Grundkonzept umfasst ein Prozessmodell des Lernens, eine Vorstellung darüber, was Lernen antreibt (Intentionalität), Bezugnahme zu den Gegenständen des Lernens (Thematik) sowie eine Anschauung davon, was Lehren sei (Didaktik).

Klaus Holzkamp hat den Ablauf der Lernhandlung in einem Prozessmodell formalisiert. Lernanlässe entstehen aus Diskrepanzerfahrungen zwischen Intentionalität und Kompetenz. Man kann nicht so, wie man will. Aus dem Handlungsablauf wird eine Lernhandlung ausgegliedert, eine Lernschleife eingebaut, um nicht überwundenen Schwierigkeiten beizukommen. Wenn man weiter fragt, warum wir lernen, gibt es eine Alternative: Entweder ich treffe auf ein Problem und will es von mir aus lösen, das heisst ich will; oder aber es wird von aussen – z.B. in einem Weiterbildungsprogramm – eine Aufgabe gestellt, d.h. ich soll. Holzkamp kodiert diese Möglichkeiten dual mit den Begriffen «defensiv» oder «expansiv».

Bedeutsamkeit ist jener Aspekt von Welt, durch den diese für das Individuum, für seine Lebensinteressen und damit als Lernthematik relevant wird. Handelnde Menschen werden als Intentionalitätszentren aufgefasst, welche ihre Interessen auf Welt richten, um Probleme, welche in fortschreitender Routine nicht bewältigt werden können, zu lösen. Dies setzt ein antizipatorisches Moment voraus: Ich kann etwas nicht, will es aber können; also lerne ich, damit ich es danach kann. Dies ist immer schon eingebunden in Gefühle. Emotionen sind Bewertungen der gegebenen oder vorgestellten Lebensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten am Massstab ihrer individuellen Bedeutungen und werden als Motivationen gegenstandsbezogen ausgerichtet.

In Bedeutungskontexten werden Wissensstrukturen und Handlungskompetenzen aufgebaut, welche eine erweiterte Weltverfügung ermöglichen. Thematiken des Lernens sind nicht die

Lerngegenstände an und für sich, sondern in ihrer jeweiligen Bedeutung für verfügungserweitertes Lernen der Individuen. Wenn wir in einem Perspektivwechsel auf den «Subjektstandpunkt» nach gelingendem Lernen fragen, müssen wir die Illusion einer herstellbaren optimalen Lernsituation aufgeben. Die Vorstellung, man könne durch Lehrpläne, Lehrstrategien oder methodische Aufrüstung menschliche Lernprozesse eindeutig vorausplanen, ist Fiktion. Eine Didaktik jenseits des Lehr-Lern-Kurzschlusses muss also alle Herstellungssillusionen – man könne Bedin-

Anzeige

Weiterbildung – wie ich sie will

Anerkannte Abschlüsse für Bildungsfachleute

Praxisorientiert und modular, Beginn laufend

Modul- und Kompaktbildungsgänge

Zertifikat für Berufsbildner/in

SVEB-Zertifikat / SVEB-ZertifikatPLUS / SVEB-Modul 3PLUS

Eidg. Fachausweis Ausbilder/in

Ausbildungsleiter/in mit eidg. Diplom

Fachdidaktik für Grundkompetenzen

für die Spezialisierung als

Ausbilder/in

Berufsbildner/in

Erwachsenenbildner/in

Führungskraft in Schule und Betrieb

Weitere Angebote

Gleichwertigkeitsbeurteilung / CH-Q Kompetenzmanagement

Blended Learning / Lernbegleitung und Lernberatung

Coaching für Führungspersonen in der Bildung

Besuchen Sie unsere Informationsveranstaltungen

5. September und 28. November 2012, 18.00–20.00 Uhr

EB Zürich Kantonale Berufsschule für Weiterbildung 

Bildungszentrum für Erwachsene BiZE

Riesbachstrasse 11, 8090 Zürich

Telefon 0842 843 844

www.eb-zuerich.ch / lernen@eb-zuerich.ch



EB Zürich

gungen herstellen, unter denen den Betroffenen nichts anderes übrig bleibt als in der von den Lehrenden gewünschten Weise zu lernen – aufgeben.

«Indem Erwachsene als entwicklungsfähig und lernbedürftig gesehen werden, verschwindet ihr scheinbar selbstverständlich besonderer Status, der sie gegenüber Kindern und Jugendlichen abgrenzt.»

Was ist die Besonderheit des Lernens Erwachsener?

Vorausgesetzt wird zweierlei: zum einen die immer wieder erneuerte Permanenz von Lernaufgaben, zum andern eine fortbestehende Kontinuität von Lernfähigkeit. Indem Erwachsene als entwicklungsfähig und lernbedürftig gesehen werden, verschwindet ihr scheinbar selbstverständlich besonderer Status, der sie gegenüber Kindern und Jugendlichen abgrenzt. Man stösst an auf den Entwurf des Erwachsenen als eines selbstverantwortlichen und selbstbestimmten Menschen.

Es gibt eine ganze Reihe hartnäckiger «Mythen vom Lernen» Erwachsener:

- Man könne die menschliche Natur nicht verändern: Einige seien und blieben dumm.
- Verhaltensweisen seien festgefahren: Man könne einem alten Hund keine neuen Kunststücke beibringen.
- Man könne Wissen eintrichtern: sinnlose Kenntnisse lehren.
- Lernen sei Sache des Verstandes: körperlose Kopf-Arbeit.
- Lernen sei entweder Spass oder aber Zwang.
- Gelten eine Adoleszenz-Maximum-Hypothese: Als Kind lerne man am besten. Das durchschnittliche «geistige Alter» bleibe bei zwölf Lebensjahren stehen.
- Lernfähigkeit sei Sache der Intelligenz und habe mit Emotionen nichts zu schaffen (vgl. auch Kidd 1979, 16-21).

Bei genauerem Hinsehen, Nachdenken und Überprüfen lösen sich alle diese Vorurteile auf, obwohl bei Erwachsenen spezifische Lernwiderstände auftreten könnten. Aussagen über Lernen im Erwachsenenalter müssen eine Mehrdimensionalität von Biographieverlauf, Situationsbezügen und Kontextabhängigkeit berücksichtigen. Wenn es um das Lernen Erwachsener geht, zeigt sich, dass ein passives «pipeline model» von Wissen-Füllen in leere Köpfe abwegig ist. Bei Erwachsenen ist von Anfang an klar, dass sie in vielfältigen Kontexten stehen, Situationen unterschiedlich wahrnehmen und in ihrer Biographie Vergangenheit verarbeiten. Lernfähigkeit von Erwachsenen ist besonders an Bedeutsamkeit geknüpft. Erwachsenenlernen kommt nicht aus ohne Rückbezug auf fortwirkende Lebens-, be-

sonders auf Lernerfahrungen aus der Kindheit, der Schule, dem Arbeitsplatz, der Familie usw. Es ist immer Anschluss- und Deutungslernen.

Sogar die Funktions- und Adaptionfähigkeit des menschlichen Organismus weist bis ins hohe Alter grosse interindividuelle Unterschiede und Veränderbarkeit auf. So gibt es zum einen eine Lernmüdigkeit, die aus negativen Vorerfahrungen resultiert und verarbeitet werden muss. Zum anderen entstehen Lernschwierigkeiten, wenn die Sinnhaftigkeit von Lernbemühungen nicht gesehen wird. Daraus ergeben sich Einflüsse auf Lern- und Gedächtnisleistungen, die schwanken je nach Störanfälligkeit, Unsicherheit aufgrund von Ängstlichkeit zu versagen, Ausweichen gegenüber Zeitdruck, Übungsgrad, Vertrautheit und Überschaubarkeit der Lernaufgaben sowie Gesundheitszustand.

Alle diese Lerneinschränkungen können weitgehend kompensiert werden. Meist sind Erwachsene aber weniger als Kinder bereit, sich auf Lernen als sinnloses Spiel einzulassen. Als «defensives Lernen» wird «lebenslanges Lernen» zum äusseren Zwang. Es wird als Druck wahrgenommen, permanent, «lebenslänglich» externen Anforderungen hinterherzuhetzen. Damit wird Lernen zur Entmündigung. Die Chance von Entfaltung wird kaum noch erfahrbar. Eine Vorstellung des Lernens als verfügungserweiternde Aneignung dagegen ist anschlussfähig an den traditionellen Begriff Bildung. Mit dem Konzept des «expansiven» Lernens (Faulstich/Ludwig 2004) wird ein inhaltlich gefasstes Kriterium aufgespannt, das die utopisch-kritischen Potentiale «lebensentfaltender Bildung» aufnehmen kann und neu wieder belebt. Es geht um Bedeutsamkeit für die Lernenden selbst, um Eigensinn und Unverfügbarkeit. ■

Literatur:

- Faulstich, Peter (2008): Lernen. In: Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Grundkurs. Reinbek
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (1004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler
- Holzmann, Klaus (1993): Lernen. Frankfurt/M.

FLYING TEACHERS

SVEB für Sprachprofis kombiniert mit EUROLTA-Zertifikat

Das SVEB-Zertifikat ist ein gesamtschweizerisch anerkannter Ausweis und ermöglicht Ihnen, als SprachlehrerIn in der Erwachsenenbildung zu arbeiten. Kombiniert mit EUROLTA ist Ihr Zertifikat europaweit anerkannt.

Das Modul «Didaktik für den Fremdsprachenunterricht» wurde von den Flying Teachers® für angehende Lehrpersonen entwickelt und ist einzigartig. Der SVEB-Kurs findet an 18 Tagen in Zürich statt.



Flying Teachers® ist
seit 2010 EUROLTA zertifiziert

Was heisst das für Sie? Wenn Sie bei uns das SVEB-Zertifikat machen, können Sie gleichzeitig das EUROLTA-Zertifikat erlangen (European Certificate in Language Teaching to Adults) und so in ganz Europa unterrichten (Zusatzkosten CHF 300.00). Das Zertifikat bescheinigt dem zertifizierten Lehrer ein hohes Mass an Kompetenz und Professionalität im Unterrichten von Erwachsenen.

Nächste Kurse:
Jeweils Fr & Sa: 14. September bis 8. Dezember 2012
Jeweils Do & Fr: 14. März bis 21. Juni 2013



Flying Teaching® in Ihrer Firma, bei uns oder wo immer Sie wollen.

Flying Teachers Universitätstrasse 86 8006 Zürich Telefon 044 350 33 44 www.flyingteachers.com



alIsearch – 40'000 Kurse auf einen Klick

Die grösste Weiterbildungsdatenbank der Schweiz

Kurse publizieren: Veröffentlichen Sie Ihre Weiterbildungsangebote auf der grössten Weiterbildungsdatenbank der Schweiz und auf unseren starken Partnerseiten für Weiterbildung. Mit der Funktion «Top-Kurse» können Sie Ihr Kursangebot auf der Startseite anzeigen. Führen Sie eine eigene Kursdatenbank und möchten Sie Ihre Kursdaten auf **alIsearch** übertragen? Verlangen Sie eine unverbindliche Offerte – mit Vorzugspreisen für SVEB-Mitglieder und eduQua-zertifizierte Institutionen.

Kurse suchen, Kurse buchen: Finden und vergleichen Sie Ihre Weiterbildung schnell und mit einfachen Suchkriterien innerhalb von rund 40'000 Angeboten. Erhalten Sie zudem Informationen zum Anbieter, zu den Abschlüssen, den Kosten und buchen Sie gleich online oder mit Direktlink zum Anbieter. Achten Sie bei den folgenden Partnerseiten auf das **alIsearch**-Logo:

www.weiterbildung.ch
www.erwachsenenbildung.ch
www.formation-continue.ch
www.alice.ch

www.guidle.com
www.p-p-plus.ch
www.alisearch.ch
www.weiterbildung-baselland.ch

www.educa.ch
www.sko.ch
www.blickpunktkm.ch

Weiterbildungsangebote publizieren – suchen – buchen

Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, Oerlikonerstrasse 38, 8057 Zürich, www.alisearch.ch
Kontaktperson: Urs Hammer, Tel. 044 319 71 75, urs.hammer@alice.ch

SVEB
FSEA

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



Das Alte im Neuen

der Erwachsenenendidaktik

ROLF ARNOLD

Prof. Dr., Leiter des Fachgebiets Pädagogik (Berufs- und Erwachsenenpädagogik) an der TU Kaiserslautern sowie Gründer und Wissenschaftlicher Direktor des dortigen «Distance and Independent Studies Center» (DISC) und Sprecher des «Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz» (VCRP).
Kontakt: arnoldi@sowi.uni.kl.de

Der Autor beleuchtet in seinem Beitrag, wie es zu jenen Konzepten kam, die heute relevant sind für die Erwachsenenendidaktik. Dabei wirft er einen Blick auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts bis heute. Er zeigt auf, dass das Lernen Erwachsener schon immer eng verknüpft war mit Persönlich-Biografischem, mit identitätsbildenden Erfahrungen und der gewachsenen Weltsicht dieser Lernenden. Auch die «curriculare Wende» sowie die Professionalisierung durch Institutionalisierung haben diese spezifischen Prämissen nicht überformen können. Heutige «Lernservices», in deren Begleitung und Beratung anstelle der Belehrung stehen, gründen noch immer darauf, der Autonomie der erwachsenen Lernenden Rechnung zu tragen.

Die Erwachsenenpädagogik als die Wissenschaft von der Bildung Erwachsener war stets um einen «Blick vom Teilnehmenden her» bemüht. Während Schule und Berufsbildung sich bis zum heutigen Tag vornehmlich als Institutionen eines gesellschaftlichen Anspruchs entwickelt haben, verstanden sich die seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts aufkommenden Bildungsvereine, Akademien und Volkshochschulen als Orte der Aufklärung und Selbsthilfe: Menschen kamen in ihnen zusammen, um ihr Leben und ihre gesellschaftliche Situation zu verstehen und sich neue Optionen der Lebensbewältigung zu erarbeiten – ein Grundanliegen, welches bis zum heutigen Tag das Selbstverständnis zahlreicher Träger der Allgemeinen Erwachsenenbildung bestimmt.

Lernen als Fortschreibung der Identität

Der früh verstorbene Berliner Bildungsforscher Enno Schmitz charakterisierte dieses Grundanliegen als einen «lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess» (Schmitz 1984) – eine Formulierung, die das unhintergebar Persönlich-Biographische der Suchbewegung erwachsener Lerner treffend beschrieb: «Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar» – wie es Horst Siebert (2002) ausdrückte, d.h. sie treten nicht als Schüler in erneute Lernprozesse ein, sondern suchen – ausgestattet mit biographisch eingespurten Deutungsmustern – neue (Er-)Klärungen für die Anforderungen und Fragen, mit denen sie in Lebenswelt und Beruf konfrontiert sind. Diese können sie transformie-

ren und auch alte Gewissheiten und Kompetenzen aufgeben; sie tun dies stets selbst und in einer Art und Weise, die es ihnen erlaubt, ihre Identität fortzuschreiben, d.h. sich selbst und anderen plausibel zu erzählen.

Curriculare Wende und Professionalisierung

Sicherlich, es gab auch in der Entwicklung der Erwachsenenbildung eine curriculare Wende, d.h. das Bemühen, auch den sogenannten «Quartären Sektor» vergleichbar verbindlich und unter öffentlicher Verantwortung zu gestalten, wie sich dies für eine Bildungspolitik im Sinne einer Daseinsvorsorge zu «gehören» scheint. Und vereinzelt gab es sogar Bemühungen, eigene WeiterbildungslehrerInnen auszubilden, um so das Anliegen eines institutionalisierten Erwachsenenlernens zu einem festen Bestandteil eines modernen System des lebenslangen Lernens zu entwickeln, in dem Bildungsabschlüsse nachgeholt und anerkannte Zertifikate erworben werden können. Auch die seit den 1970er Jahren beginnende universitäre Ausbildung von Diplompädagogen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung zielte auf eine Professionalisierung durch Institutionalisierung. Gleichwohl hat dieser Trend das Erwachsenenlernen als einen «lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess» nicht überformen oder gar kolonialisieren können, wie es zahlreiche frühe Kritiker im Anschluss an die Gesellschaftstheorie von Jürgen Habermas befürchteten: Die Dichte der lebensweltlichen Erfahrungen, die

«Die Erwachsenenbildung ist wohl jener Bildungsbereich, der sich am wenigsten schwer damit tut, das Belehren vollständig aufzugeben und zu Formen einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung vorzustossen.»

sich im fortgeschrittenen Lebenslauf als deutlich identitätstragender darstellt als bei Kindern und Jugendlichen, liess die didaktischen Bemühungen um ein «erwachsenengemässes Lehren und Lernen» sowie um eine Balance des Verhältnisses von «Identitäts- und Qualifikationslernen» niemals zum Erliegen kommen.

Neue Lerndienstleistungen

Aus diesem Grund präsentiert sich das Erwachsenenlernen in der heutigen Zeit als ein semiinstitutionalisiertes Geschehen, in dem Lernende nicht nur auf Lehrende treffen, sondern es mit einem zunehmend komplexeren Angebot von «neuen Lerndienstleistungen» bzw. «Lernservices» zu tun haben. Diese sind darauf gerichtet, die Autonomie der erwachsenen Lerner «ernst» zu nehmen und «Belehrung» durch professionelle Formen der «Begleitung» und «Beratung» zu ersetzen. Wendet man sich der neueren erwachsenendidaktischen Debatte zu, so findet diese Akzentverschiebung in folgenden Konzepten ihren Ausdruck:

- **Informelles Lernen:** Erwachsene lernen nicht nur in Bildungsinstitutionen, sondern vielmehr am Arbeitsplatz und in der Lebenswelt. Die dabei realisierten Suchbewegungen eines informellen Lernens können anerkannt und begleitet werden, ohne sie durch zentralisierte Angebote zu ersetzen. Die Erwachsenenbildung ist deshalb in vielen Bereichen sichtbar darum bemüht, aufsuchende und begleitenden Strategien zu entwickeln, wobei auch die neuen Bildungstechnologien bislang ungeahnte Formen der Entgrenzung und Begleitung ermöglichen.
- **Konstruktivistische Didaktik:** Das Lernen Erwachsener folgt den Mechanismen der Konstruktion der Wirklichkeit. Dies bedeutet, dass Erwachsene ihre Deutungsroutinen und Emotionsmuster sowie die auf ihnen aufruhenden Handlungskompetenzen nur selbst verändern können. Man kann ihnen deshalb «Wissen» und «Kompetenzen» auch nicht vermitteln – eine Einschätzung, welche die Ergebnisse der neueren Hirnforschung nachdrücklich nahelegen, wobei sie zu Formulierungen und Beschreibungen greifen, wie sie von der konstruktivistischen Erwachsenenbildung bereits in den 1990er Jahren in die erwachsenendidaktische Debatte eingeführt wurden (vgl. Arnold/Siebert 2006).
- **Metakognitive Bildungsarbeit:** Die Lernfähigkeit Erwachsener kann durch metakognitive sowie reflexiv unterfütterte Formen der Lern-

begleitung optimiert werden. Sie stiften den erwachsenen Lernenden zwar ebenfalls Zugänge zu Inhalten und Kompetenzen, gleichzeitig wird aber auch der Lernprozess selbst als eine effektiv zu gestaltende Aneignungsbewegung in den Blick genommen. Erwachsene lernen dann nicht mehr nur «etwas», sondern sie lernen auch, wie man lernt, sich mit sich selbst und anderen in Phasen der Auseinandersetzung und Aneignung in Beziehung zu bringen und das Ziel sowie die Formen des Lernprozesses stärker in der eigenen Verantwortung zu gestalten.

- **Kompetenzorientierung:** Im Zuge der europäischen Bildungspolitik gewinnen die erwähnten Trends vom Input zum Outcome eine zusätzliche Bedeutung. Dabei ist die Erwachsenenbildung wohl jener Bildungsbereich, der sich am wenigsten schwer damit tut, das Belehren vollständig aufzugeben und zu Formen einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung vorzustossen (vgl. Arnold 2012). Gefragt sind kreative Formen eines aufsuchenden, überraschenden sowie bisweilen auch perturbierenden (verstörenden) Arrangements von Aufgaben und Lernanforderungen in neuen didaktischen und auch architektonischen Settings. Die «Lernlandschaften», die das «Deutsche Institut für Erwachsenenbildung» (DIE) 2011 mit dem Innovationspreis Weiterbildung ausgezeichnet hat, sind die derzeit vielleicht spektakulärste Ausdrucksform einer ermöglichungsdidaktischen Inszenierung des Lernens Erwachsener (Krewer/Uhlmann 2011). Selbstgesteuerte, aber begleitete und präzise kompetenzorientiert ausgerichtete Lernbewegungen. ■

Literatur:

- Arnold, R.: Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell. Heidelberg 2012.
- Arnold, R./Siebert, H.: Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler 2006.
- Kaiser, A./Kaiser, R.: Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK. Bielefeld 2012.
- Krewer, B./Uhlmann, A.: Die Lernlandschaft – didaktische Innovation in der V-EZ. Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. Bad Honnef 2011.
- Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess. In: ders./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1984, S.95-123.
- Siebert, H.: Lehren als Lernbegleitung. In: Voss, R. (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied 2002, S. 223-232.



Die Neue Didaktik:

Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit

ARNIM KAISER

Univ.-Prof. Dr., Herausgeber der Zeitschrift Weiterbildung, Leitung der Forschungsprojekte KLASSIK und mekoFUN an der Universität der Bundeswehr München
Kontakt: arnim.kaiser@unibw.de

RUTH KAISER

freie Wissenschaftsautorin, ehem. Fachleiterin für Sozialwissenschaften und Lehrbeauftragte an der Universität Trier, stellvertr. Leitung im Forschungsprojekt KLASSIK und im aktuellen Projekt mekoFUN.

Ansatz und Effekte vieler Weiterbildungsmaßnahmen können nicht wirklich befriedigen. Es wird zu viel «Stoff» vermittelt, statt Inhalte über den Einsatz geeigneter Lernstrategien erschliessen zu lassen. Evaluation von Lernerfolg läuft eher diffus ab – falls überhaupt. Das Anforderungsniveau liegt im Allgemeinen zu tief. Lebensweltliche Belange von Adressaten sind nicht immer getroffen. Diese Aussagen haben wir im Lauf von elf Jahren über insgesamt drei Projekte¹ hinweg durch Daten stützen können (vgl. FOAD_Bourgogne 2011). Nach Abschluss des letzten Forschungsprojektes im Dezember 2011 mündet die Kritik nun in einen Ansatz, dem wir innovatives Potential zusprechen: die Neue Didaktik.

Die Neue Didaktik ist durch folgende Elemente gekennzeichnet:

- Metakognitive Fundierung der konkreten Arbeit in den Kursen
- Ausrichtung auf Performanz
- Arbeit an problemhaltigen alltagsnahen Aufgaben
- Datengestützter Nachweis der Effekte

Das Konzept metakognitiv fundierter Bildungsarbeit

Metakognition richtet den Blick auf das hinter oder über der Kognition Liegende, betrifft das Nachdenken über Denkprozesse, kurz: das Denken über Denken. Metakognition beinhaltet allgemeine, situationsübergreifende Kompetenzen (Flavell 1984; Kaiser, Kaiser 2006; Kaiser, Kaiser 2009; Azevedo 2009).

Der Umgang mit Metakognition baut sich im Laufe einer Bildungsmaßnahme sukzessive auf, beginnend zunächst in der Konfrontation mit einfachen, aber bereits problemhaltigen Aufgaben. Obwohl oder vielleicht weil sie derart einfach sind, lassen sie die metakognitiven Elemente Planen, Steuern, Kontrollieren deutlich unterscheidbar hervortreten. Hier ist auch der didaktische Ort für lautes Denken, eine wichtige Grundtechnik bei metakognitiv fundiertem Arbeiten. Sind diese Voraussetzungen erprobt und gesichert, ermöglichen zunehmend komplexere Aufgaben den zielführenden Zugriff auf eine ihnen jeweils affine metakognitive Technik. Als besonders ertragreich haben sich Selbstbefragungstechnik und Paarweises Problemlösen (Schell, Black 1997) erwie-

sen. Darüber hinaus werden Lernende auch mit Lerntagebuch und Portfolio (Kaiser, Kaiser 2000) vertraut. Ab der zweiten, spätestens der dritten Sitzung einer Weiterbildungsveranstaltung sind diese metakognitiven Techniken explizit in den Lernprozess eingebunden. Das heisst: Jeder Kursinhalt wird mit Hilfe dieser Techniken aufgearbeitet. Damit ist der gesamte Arbeitsprozess von einem hohen und permanenten Mass an Reflexion auf die eigenen Lernzugriffe getragen.

Performanz als erkennbarer Leistungsnachweis

Die bislang im Feld der Weiterbildung vorfindlichen Didaktiken sprechen kaum einmal von Leistung und ihrer Überprüfung. Sie verpacken beides häufig in Befragungen der Teilnehmenden danach, was sie glauben, gelernt zu haben, und wie gut sie meinen, das Gelernte zu beherrschen. Statt Glauben und Meinen zu bemühen, spricht die Neue Didaktik deutlich von Leistung beziehungsweise Performanz. Damit hebt sie auf den Unterschied zwischen Kompetenz und Performanz ab. Kompetenzen verweisen darauf, was jemand im Prinzip leisten könnte, Performanz belegt, was er tatsächlich leistet. Kompetenzen sieht man nicht, Performanz dagegen ist beobachtbar. Diese für Lernprozesse folgenreiche Differenzierung lassen bisherige Didaktiken meist unbeachtet. Oder sie begegnen der Frage nach Evaluation auf dem Weg, dass sie Teilnehmenden skalierte Fragebögen vorlegen, in denen diese ankreuzen sollen, in welchem Ausmass sie über einzelne



«Statt Glauben und Meinen zu bemühen, spricht die Neue Didaktik deutlich von Leistung beziehungsweise Performanz.»

Kompetenzen zu verfügen glauben. Das führt lediglich zu einer Schein-Objektivität: Tatsächlich ist nur über Performanz, über konkret erbrachte und damit beobachtbare Leistung zu beurteilen, welche Kompetenzen faktisch vorhanden sind und wie sie in Leistung umgesetzt werden.

Lernen an problemhaltigen alltagsnahen Aufgaben

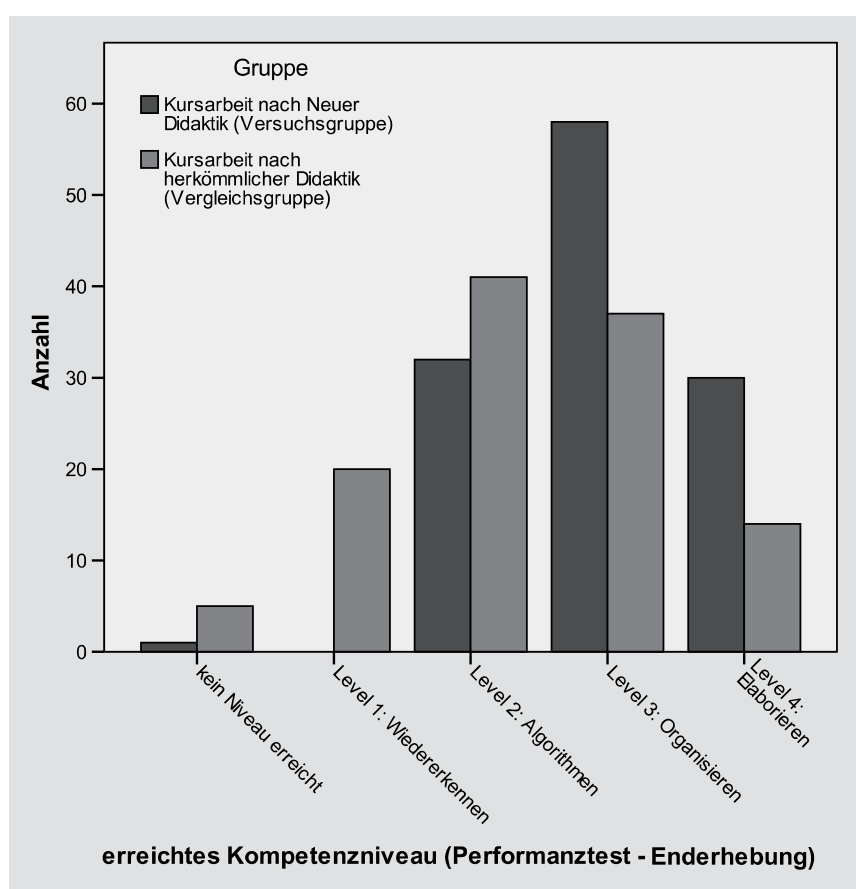
Es stellt sich zwangsläufig die Frage, woran Teilnehmende diese Leistung erbringen können. Denn Leistung «an sich» gibt es nicht, sondern nur die faktische, ergebnisorientierte Bearbeitung von Aufgaben.

Unter «Aufgaben» ist dabei alles verstanden, woran Kursteilnehmende in einer Lernumgebung arbeiten: an Zeitungsausschnitten im Sprachkurs, am Aufbau einer Datei im Excel-Kurs, an der Erstellung von Diagrammen/Tabellen in einer Veranstaltung zur Politik. Man könnte einwenden, in der Bildungsarbeit werde doch ohnehin so verfahren, weswegen man also nicht eigens die Etablierung einer Neuen Didaktik benötige. Aber: Die landläufigen Didaktiken in der Weiterbildung vernachlässigen häufig den Aspekt des Exemplarischen, sie arbeiten überwiegend mit Aufgaben, die einen zu geringen Schwierigkeitsgrad besitzen und damit Teilnehmende nicht wirklich zu Denkanstrengungen herausfordern. Und sie vernachlässigen insgesamt den metakognitiven Aspekt, der für effiziente Informationsverarbeitung und Problemlösung unabdingbar ist.

Empirische Belege für die Wirksamkeit der leistungsfordernden Neuen Didaktik

Aus der Vielzahl der Forschungsergebnisse von KLASSIK soll zunächst eines herausgegriffen werden. Gegenüber Teilnehmenden, die auf der Grundlage herkömmlicher Didaktiken lernten (Vergleichsgruppe), erreichen diejenigen aus den Kursen mit Einsatz der Neuen Didaktik (Versuchsgruppe) signifikant bessere Leistungen. Sie haben im Durchschnitt im Rahmen der von uns erarbeiteten vier Kompetenzniveaus Level 3 er-

reicht, womit sie gut eine Stufe über dem der «Normallernenden» liegen².



Die bisher gemachten Ausführungen basieren also nicht auf bloss erhofften Effekten. Sie lassen sich nach Auswertung aller Daten des Forschungsprojekts KLASSIK empirisch fundiert belegen (Kaiser et al 2012).

Ein weiteres Forschungsergebnis beantwortet die Frage, um wie viel grösser bei metakognitiv fundierter Bildungsarbeit die Aussicht auf Lernerfolg angesichts komplexer Probleme ist. Die Berechnung des entsprechenden Chancenverhältnisses (odds ratio) ergibt 5,45: Danach haben Teilnehmende, die nach Massgabe der Neuen Didaktik

arbeiten konnten, gegenüber solchen, die auf der Basis herkömmlicher didaktischer Ansätze lernen, eine gut fünf Mal bessere Chance, höhere Leistungsniveaus zu erreichen. ■

«Die landläufigen Didaktiken in der Weiterbildung vernachlässigen häufig den Aspekt des Exemplarischen, sie arbeiten überwiegend mit Aufgaben, die einen zu geringen Schwierigkeitsgrad besitzen (...).»

Literatur:

Azevedo, R. (2009): Theoretical, Conceptual, Methodological, and Instructional Issues in Research on Metacognition and Self-Regulated Learning: A Discussion. In: *Metacognition and Learning*, Jg. 4, S. 87–95.

Flavell, J. H. (1984): Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In: Weinert, F. E.; Kluwe, R. H. (Hg.): *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart, S. 23–31.

FOAD-Bourgogne (2011): www.foad-bourgogne.org/liste.actualites.6.a.p1/actu.les-videos-d-intervention-du-17-fevrier-2011-sont-en-ligne-.236.php (29.5.2012)

Kaiser, A.; Kaiser, R. (2000): *Lerntagebuch und Selbstbefragung als metakognitive Studientechniken*. Hagen (Gründer Fernstudium, Orientierungsstudium «Gründer werden»).

Kaiser, A.; Kaiser, R. (2009): Métacognition et la formation des adultes. In: *Questions vives*, Jg. 6, H. 12, S. 147–163.

Kaiser, A.; Kaiser, R.; Hohmann, R. (Hg.) (2012): *Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK*. Bielefeld.

Kaiser, R.; Kaiser, A. (2006): *Denken trainieren – Lernen optimieren*. 2. Aufl. Augsburg.

Schell, J. W., Black R. S. (1997): Situated Learning: An Inductive Case Study of a Collaborative Learning Experience. In: *Journal of Industrial Teacher Education*, Jg. 34, S. 5–28.

Hinweis:

¹Es handelt sich um die Projekte: Kaiser, A. (Hg.) (2003): *Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung*. München. Kaiser, A.; Kaiser, R.; Hohmann, R. (Hg.) (2007): *Lerntypen – Lernumgebung – Lernerfolg*. Bielefeld sowie Kaiser, A.; Kaiser, R.; Hohmann, R. (Hg.) (2012): *Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK*. Bielefeld. Alle Projekte wurden vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBWF) gefördert und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) Bonn getragen. Die wissenschaftliche Begleituntersuchung erfolgte durch ein Team unter Leitung von Prof. Dr. Arnim Kaiser, Universität BW München.

²Aus Platzgründen kann hier keine weitere Ausführung erfolgen. Sie finden sie unter www.unibw.de/paed/personen/kaiser/forschungsprojekt-klassik/ergebnisse sowie in Kaiser et al. (2012).

Anzeige

a e B AKADEMIE FÜR
ERWACHSENENBILDUNG
S C H W E I Z

ich bilde aus ...
ich führe ...
ich berate ...

Kompetenz für meine Praxis

Bern – Luzern – Zürich – Basel

www.aeb.ch · Telefon 041 249 44 88



B

e

a



Teilnehmerorientierung

als zentrales Prinzip der Erwachsenenbildung

So alt die Forderung der Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung ist, so unscharf wird der Begriff verwendet. Das zeigt die Autorin in ihrem Beitrag auf, macht aber deutlich, dass im Wesentlichen zwei unterschiedliche Konzepte auszumachen sind: Teilnehmerorientierung als didaktisches Konzept oder aber als Zielgruppenorientierung. Und auch wenn bis heute in der Praxis der Erwachsenenbildung der Begriff noch immer sehr unterschiedlich definiert wird, so sei, laut der Autorin, Teilnehmerorientierung ein Kriterium, auf dessen Basis für oder gegen bestimmte Ziele, Themen, Methoden in der Erwachsenenbildung argumentiert werde.

KATJA LUCHE

Dr. phil., ist Privatdozentin im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn, Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Organisationsberatung, Forschungsmethodik
Kontakt: katja.luchte@gmx.de

In der Geschichte der Erwachsenenbildung stösst man immer wieder auf die Forderung, den lernenden Erwachsenen zu berücksichtigen. So weist Horst Siebert darauf hin, dass bereits in den zwanziger Jahren Alfred Mann, Leiter der Volkshochschule Breslau, für eine «Didaktik vom Ich-Gesichtswinkel der Teilnehmer/innen» plädiert (Siebert 1996, S. 104). Eduard Weitsch schreibt in der Zeitschrift «Freie Volksbildung» (1926) zur Technik des Volkshochschulunterrichts, dass es «sehr wichtig ist, die Beispiele im Unterricht aus dem Erfahrungskreis» der Teilnehmer zu wählen (1926, S. 296).

I. Teilnehmerorientierung in der Geschichte der Erwachsenenbildung

Erstmals 1971 führen Hans Tietgens und Johannes Weinberg in ihrem Buch «Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens» Teilnehmerorientierung explizit in didaktisch-methodischen Handlungszusammenhängen ein. Als das Standardwerk zu Teilnehmerorientierung gilt bis heute der Band von Breloer/Dauber/Tietgens «Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung» (1980). Teilnehmerorientierung wurde dabei als Gegengewicht zu einer einseitigen «Leiterorientierten» Erwachsenenbildung eingeführt: Nicht der Leiter setzt von sich aus Ziele, Inhalte und Methoden der Erwachsenenbildung fest, sondern Erwachsenenbildung hat das Augenmerk auf die Teilnehmer zu richten.

Im Groben lassen sich zwei unterschiedliche Konzepte von Teilnehmerorientierung unter-

scheiden: Gerhard Breloer versteht Teilnehmerorientierung als «didaktische Kategorie» (1979, S. 170). Teilnehmerorientierung als didaktischer Ansatz hat das Ziel, Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer zum zentralen Bezugspunkt der Planung und Durchführung von Veranstaltungen zu nehmen. Hans Tietgens (1980, ähnlich Horst Siebert 1980) bestimmen Teilnehmerorientierung als «Zielgruppenorientierung» und bezeichnen damit die Richtung erwachsenendidaktischer Planungsüberlegungen in der Erwachsenenbildung auf potentielle Teilnehmergruppen.

«Teilnehmerorientierung» ist bis heute einer der zentralen Begriffe, den Praktiker in der Erwachsenenbildung zur Deutung ihres Handelns verwenden.»

Auffällig ist, dass es in der erwachsenenpädagogischen Literatur kein einheitliches theoretisches Konzept gibt, in das Teilnehmerorientierung eingeordnet wird, sondern es wird auf unterschiedliche Konzepte (psychologische, soziologische und didaktische) Bezug genommen. Weiterhin fällt auf, dass ein grosser Teil der methodischen Hinweise in der erwachsenenpädagogischen Literatur sehr allgemein bleibt und zugleich in deutlich theoretischen Begriffen wie «Lebensweltanalyse» und «Metakommunikation» formuliert wird.

Gegenwärtig wird folgendes deutlich: Einerseits wird «Teilnehmerorientierung» in neueren Handbüchern der Erwachsenenbildung (vgl. z.B. Toppel/von Hippel 2011) nur am Rande erwähnt.

«Der Begriff ‹Teilnehmerorientierung› erfährt in praktischen Handlungskontexten eine Bedeutung, die grösser ist als in der erwachsenenpädagogischen Diskussion.»



Andererseits erfährt Teilnehmerorientierung im Wörterbuch Erwachsenenbildung von Arnold/Nolda/Nuissl (2010) weitergehende Beachtung dahingehend, Teilnehmerorientierung als Prinzip der Erwachsenenbildung stärker im schulpädagogischen Bereich von Lehr- und Lernprozessen zu diskutieren.

II. Umsetzung von Teilnehmerorientierung in der Praxis

«Teilnehmerorientierung» ist bis heute einer der zentralen Begriffe, den Praktiker in der Erwachsenenbildung zur Deutung ihres Handelns verwenden (Luchte 2001, 2007): Sie bemühen sich, Kurse, Seminare und Trainings «teilnehmerorientiert» durchzuführen, bzw. bewerten einzelne Phasen z.B. eines Seminars als mehr oder weniger teilnehmerorientiert. Dennoch stellt sich der Umgang mit pädagogischen Theorien und Konzepten in der Praxis kompliziert dar, da pädagogische Konzepte wie zum Beispiel das der Teilnehmerorientierung in hohem Masse alltagsprachlich vorinterpretiert sind. Da es sich bei Teilnehmerorientierung um einen relativ praxisnahen Begriff handelt, ist die Chance, rezipiert zu werden, wohl als gross einzuschätzen. «Jede Leiterin und jeder Leiter können sich als teilnehmerorientiert bezeichnen – gleichgültig, wie sie praktisch vorgehen» (König 1999, S. 39).

Auch in der Praxis der Erwachsenenbildung wird «Teilnehmerorientierung» sehr unterschiedlich definiert: als «Information des Teilnehmers über meine Ziele», als «Orientierung an gesellschaftlichen Voraussetzungen», als «Aktivierung, Mitwirkung und Selbststeuerung des Teilnehmers», als «Orientierung an persönlichen Zielen des Teilnehmers» (Luchte 2001). Deutlich wird hier, dass unterschiedliche Begriffe aus der jeweiligen subjektiven Theorie der Lehrenden neu eingeführt werden. Dabei erhält der Begriff «Teilnehmerorientierung» in praktischen Handlungskontexten eine Bedeutung, die grösser ist als in der erwachsenenpädagogischen Diskussion. Es erfolgt keine Übernahme des Gesamtkonzeptes von Teilneh-

merorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung, sondern vielmehr eine Übersetzung des Konzeptes in alltagspraktischen Handlungsstrategien, um in konkreten Situationen in Erwachsenenbildung situationsadäquat handeln zu können im Sinne von: «Ich muss die Teilnehmer selbst zu Betroffenen machen», «In der Planung würde ich erst einmal eine Zielgruppenanalyse machen, weil die Zielgruppe am besten weiss, was sie will» (Luchte 2007). Damit liegt das Schwergewicht der Rezeption von «Teilnehmerorientierung» auf konkrete Vorgehensweisen. Hier sind es in erster Linie Lehr- und Lernmethoden, die sich auch in der Literatur finden (Partnerinterview, Rollenspiel), darüber hinaus werden eine Reihe neuer Methoden genannt, wie zum Beispiel Bildungsbedarfsanalyse, Metaplanabfrage, Wohlfühlskala, Gesprächsrunde, Kennlernrunde (Luchte 2001). Trotz aller Unterschiede von «Teilnehmerorientierung» lässt sich ein gemeinsamer Ansatzpunkt finden: «Teilnehmerorientierung» ist ein Kriterium, auf dessen Basis für oder gegen bestimmte Ziele, Themen, Methoden in der Erwachsenenbildung argumentiert wird.

Folgerungen und Konsequenzen

Letztlich deuten sich meines Erachtens Konsequenzen in zweierlei Hinsicht an:

- Klärung des Prinzips «Teilnehmerorientierung» bei der Diskussion um die Begründung praktischen Handelns in der Erwachsenenbildung: Wie lässt sich ein bestimmtes Thema begründen? Welche Gründe sprechen für oder gegen eine gruppenspezifische Übung? Einen Ansatz dafür bieten die sog. Konsensverfahren, deren Grundsatz darin besteht, Entscheidungen in einem Konsens mit den Beteiligten zu treffen (König/Luchte 2005, S. 140 ff.).
- Wenn Rezeption wissenschaftlichen Wissens zugleich methodische Ausdifferenzierung in den jeweiligen Handlungskontexten bedeutet, hätte das auch hochschuldidaktische Konsequenzen: Es ist bei der Einführung theoretischer Kontexte auf das jeweilige subjektive Vorverständnis der Adressaten und die für sie jeweils



relevanten Handlungskontexte Bezug zu nehmen. Möglicherweise muss die Vermittlung erziehungswissenschaftlichen Wissens stärker das Augenmerk auf die Anwendung von Methoden in unterschiedlichen Handlungskontexten legen. ■

Literatur:

Arnold, R./Nolda, S./Nuisst, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn (2. überarb. Aufl.) 2010.

Breloer, G.: Teilnehmerorientierung – eine neue Akzentuierung erwachsenpädagogischen Handelns? In: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung 3 (1979) S. 161-175.

Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980.

König, E.: Gibt es einheimische Begriffe in der Erziehungswissenschaft? In: Pädagogische Rundschau, 53, 1999, S.29-42.

König, E./Luchte, K.: Teilnehmerorientierung als Prinzip der Erwachsenenbildung. In: König, E. Volmer, G.: Systemisch denken

und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Weinheim u.a. 2005, S. 136-154.

Luchte, K.: Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung. Weinheim 2001.

Luchte, K.: Was sind didaktische Prinzipien? In: Pädagogische Rundschau, Heft 3, 2007, S. 251-268.

Siebert, H.: Teilnehmerorientierung als eine didaktische Legitimationsgrundlage. Stuttgart u.a. 1980.

Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied u.a. 1996, (6. überarb. Aufl.) 2009.

Tietgens, H./Weinberg, J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig (1. Aufl.) 1971, (2. Aufl.) 1975.

Tippelt, R./von Hippel, A.: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden (5. Aufl.) 2011.

Weitsch, E.: Zur Technik des Volkshochschulunterrichts. In: Angermann, F. u.a. (Hrsg.): Freie Volksbildung. Neue Folge des Archivs für Erwachsenenbildung. Frankfurt 1926.

Anzeige

EIN SCHLOSS
ZU IHREM
ERFOLG

WARTEGG.CH




POSITIVE LERN-ATMOSPHÄRE

Ihren Seminaren und Tagungen stehen wir als motivierende und menschlich professionelle Partner zur Seite. Strahlungsarme Räume und ein englischer Park bieten eine einmalige Umgebung. Leichte, exquisite Frische-Küche in Bio-Qualität sorgt für hohen leiblichen Genuss. Und: Eine Runde Bogenschiessen sorgt für neue Ziele und Konzentration.

swiss
historic
hotels



schlosswartegg
Das Bio-Schlosshotel am Bodensee

CH-9404 Rorschacherberg
Tel. +41 71 858 62 62

Vom externen Bildungsanbieter zum internen Lerncoach –

Anforderungen an eine arbeitsplatznahe berufliche Weiterbildung

ROSEMARIE KLEIN

Dipl. Päd., ist Geschäftsführerin des bbb Büro für berufliche Bildungsplanung Dortmund; Arbeitsschwerpunkte sind: Lernberatung, Diskontinuierliche Erwerbsbiographien, beruflichbetriebliche Weiterbildung
Kontakt: klein@bbbklein.de

GERHARD REUTTER

Dipl. Päd., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bonn; Arbeitsschwerpunkte sind: Berufliche Fort- und Weiterbildung, Lernberatung, Diskontinuierliche Erwerbsbiographien
Kontakt: reutter@bbbklein.de

Der aus der demographischen Entwicklung resultierende Mangel an Fachkräften stellt neue Anforderungen an die berufliche Weiterbildung; neue Lernorte und bisher vernachlässigte Beschäftigungsgruppen erzwingen ein Umdenken. Da Zuwanderung die Arbeitsmarktprobleme nicht lösen kann, soll das endogene Potenzial stärker qualifiziert und weitergebildet werden und seine Beschäftigungsfähigkeit dadurch gesichert und verbessert werden. Zum endogenen Potenzial werden Frauen, ältere Beschäftigte, Menschen mit Migrationshintergrund und sogenannte Geringqualifizierte gerechnet, wobei hier die Geringqualifizierten (immerhin lt. Mikrozensus 2008 22% der erwerbsfähigen Bevölkerung) im Mittelpunkt unserer Überlegungen stehen.

Die zahlreichen Modellversuche und Projektvorhaben der letzten Jahrzehnte, mit dem Ziel, die Geringqualifizierten (zu denen auch viele Menschen mit Migrationshintergrund zählen) für Angebote der beruflichen Weiterbildung zu gewinnen, sind in ihren Ergebnissen eher suboptimal geblieben. Die Erklärung und damit die Exkulpation der beruflichen Weiterbildung wird in der Bildungsferne dieser Zielgruppe gesehen, die sich bei näherer Betrachtung aber als eine Ferne gegenüber Bildungsangeboten in formalisierten, institutionellen Kontexten erweist und nicht mit einer Bildungsabstinenz oder gar -abwehr gleichgesetzt werden sollte. Auf die Frage, welcher Lernkontext für sie der wichtigste sei, nennen diejenigen ohne qualifizierte Berufsausbildung mit 54,4% das arbeitsbegleitende Lernen. Weit abgeschlagen wird das Lernen in formalen Kontexten von 7,3% der Befragten an letzter Stelle genannt, deutlich hinter dem Lernen im sozialen Umfeld oder mit neuen Medien (vgl. Schiersmann 2006, 36). Diese Erkenntnisse sind nicht neu (vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2004), haben aber in den Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung – zumindest in Deutschland – kaum zu Konsequenzen geführt.

Vom pragmatischen Reduktionismus zur Renaissance von Bildung

Analysen beruflicher Weiterbildungsangebote zeigen, dass sowohl in der institutionalisierten Weiterbildung als auch beim Lernen im Prozess der Arbeit das Prinzip des pragmatischen Reduk-

tionismus (Baethge) dominiert, d.h. berufliche Weiterbildung beschränkt sich im wesentlichen auf die Vermittlung anlassbezogener, relativ eng definierter technisch-fachlicher Qualifikationen. Die Konzentration auf relativ kurzfristig vermittelbares berufliches Fachwissen scheint angesichts der ökonomischen Bedeutung von Effektivität und Effizienz sowohl der Interessenlage der Betriebe als auch der Beschäftigten zu entsprechen. Analysiert man allerdings die Veränderungen der Anforderungsstrukturen in der Erwerbsarbeit – auch bei den sog. Einfacharbeitsplätzen – wird schnell deutlich, dass das Verfügen über soziale und personale Kompetenzen immer mehr zur notwendigen, wenn auch nicht hinreichenden Voraussetzung wird, beruflich integriert zu bleiben. Nutzniesser von fachlich-funktional verengten Qualifizierungen sind also nur die, die bereits über ein solides kognitives Fundament und über die zunehmend geforderten sozialen und personalen Kompetenzen verfügen. Im Ergebnis zeigt sich, dass dieser pragmatische Reduktionismus eine Ursache dafür ist, dass «die erbarmungslose Gültigkeit des Matthäusprinzips [...] in der beruflichen Weiterbildung fest zementiert [scheint]» (Baethge / Solga / Wieck 2007, 68). Wenn der klassische Tätigkeitstypus «Umgang mit Sachen» zunehmend abgelöst wird vom «Umgang mit Daten und Symbolen» einerseits und dem «Umgang mit Menschen» andererseits wird eine berufliche Weiterbildung, die sich auf die Vermittlung von Handlungswissen beschränkt, ihren Anspruch nicht mehr einlösen können, die employability

der Beschäftigten zu sichern und zu erweitern. Soziale und personale Kompetenzen zu erweitern setzt Interaktionswissen voraus, das auf die Verbesserung der individuellen Handlungsfähigkeit gegenüber der Welt abzielt, soweit die in Interaktionen zum Ausdruck kommt (vgl. Schrader 2003).

Zur Praxis arbeitsplatznaher beruflicher Weiterbildung

Über das Gelingen arbeitsplatznaher Weiterbildung wird bereits im Vorfeld der Weiterbildung entschieden. Die Akzeptanz derartiger Angebote ist davon abhängig, wie es gelingt,

- die betrieblichen und die Beschäftigteninteressen kompatibel zu machen
- die Inhalte aus den konkreten Arbeitserfordernissen abzuleiten
- anschlussfähig an bestehende Semantiken zu sein
- Lerninhalte gemeinsam mit den Beschäftigten zu bestimmen
- den betrieblichen Nutzen darzustellen
- die Stakeholder einzubinden

Arbeitsplatznahes Lernen braucht die Verknüpfung individuellen Lernens mit organisationalem Lernen, «indem etwa Strukturen und Abläufe in den Organisationen danach befragt, verändert und gestaltet werden, damit diese auf die Lernprozesse der Teilnehmenden unterstützend wirken können» (Alke 2011, 57). Organisationales Lernen ist auch notwendige Voraussetzung, um die Lernhaltigkeit der Arbeitsplätze zu verbessern und so zu nachhaltigen Ergebnissen zu gelangen (vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2004).

Konsequenzen für das Anforderungsprofil der pädagogisch Tätigen im Betrieb

Aus den Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass arbeitsplatznahes Lernen im Betrieb von den pädagogisch Tätigen Kompetenzen erfordert, die in der universitären Ausbildung nicht unbedingt erworben werden können. Die grösste Herausforderung ergibt sich aus der Aufgabe, pädagogische, betriebswirtschaftliche und organisationale Logiken nicht nur zu verstehen, sondern sie auch kompatibel machen zu können. Das setzt das Verstehen der jeweiligen Rationalitäten voraus. Die pädagogisch Tätigen benötigen eine ausgeprägte Feldkompetenz, um von Personalverantwortlichen und Beschäftigten akzeptiert zu werden. Das beinhaltet ein Wissen um die Branche, das Unternehmen und die verschiedenen Arbeitsprozesse und -anforderungen. Sie müssen flexibel auf die organisatorischen Strukturen reagieren können (Schichtsystem, räuml. Bedingungen) und ihre Rolle als Vermittler und als Berater für Lernende und Vorgesetzte erfüllen können (vgl. Neumann / Pomsel 2011).

Diese Komplexität der Anforderungen ist «mit der Gefahr einer latenten Überforderung verbunden» (Neumann / Pomsel 2011, 151); kollegiale Beratung, Supervision oder Coaching können die Gefahr des Sich-Übernehmens reduzieren. Sie sind aber in den meisten beruflichen Weiterbildungseinrichtungen eher die Ausnahme als die Regel, weil auch dort ein pragmatischer Reduktionismus in anderer Form greift. Fürsorge für die Beschäftigten wird mehr und mehr zur Selbstfürsorge erklärt.

«Wenn der klassische Tätigkeitstypus «Umgang mit Sachen» zunehmend abgelöst wird vom «Umgang mit Daten und Symbolen» einerseits und dem «Umgang mit Menschen» andererseits wird eine berufliche Weiterbildung, die sich auf die Vermittlung von Handlungswissen beschränkt, ihren Anspruch nicht mehr einlösen können, die employability der Beschäftigten zu sichern und zu erweitern.»

Wenn es der institutionalisierten beruflichen Weiterbildung nicht gelingt, arbeitsplatznahe Weiterbildungsangebote zu realisieren und damit die Geringqualifizierten zu erreichen, wird sich früher oder später die Frage ihrer Legitimation stellen. ■

Literatur:

Baethge, Martin / Solga, Heike / Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin. Friedrich-Ebert-Stiftung

Baethge, Martin / Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen: Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. In: edition QUEM, Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess. Band 16. Münster

Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard / Zisenis, Dieter (2011): Konzepte und Praxen arbeitsbezogener Grundbildung – Einführung der Herausgeber(in). In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard / Zisenis, Dieter (Hrsg.): Bildungsferne Menschen – menschenferne Bildung? Grundlagen und Praxis arbeitsbezogener Grundbildung, Göttingen, S. 5-14

Mikrozensus (2008): Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus unter: http://www.statistikportal.de/statistikportal/migration_regional_2008.pdf

Negt, Oskar (1988): Neue Technologien und menschliche Würde. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Doppelkurseinheit 30098/2/01

Neumann, Ulf / Pomsel, Marco (2011): Bildung für Geringqualifizierte als Bestandteil betrieblicher Personalentwicklung – Erfolgsbedingungen und Rollen der Berater. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard / Zisenis, Dieter (Hrsg.): Bildungsferne Menschen – menschenferne Bildung? Grundlagen und Praxis arbeitsbezogener Grundbildung, Göttingen, S. 137-152

Schiersmann, Christiane (2006): Profile lebenslangen Lernens, Bielefeld

Schrader, Josef (2003): Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Entwicklungen und Optionen für Weiterbildungseinrichtungen. Bremen: Arbeitnehmerkammer



Didaktik der Mehrsprachigkeit –

ein innovativer Paradigmenwechsel?

FRANÇOISE EGGER

lic. phil. I, arbeitet als Studienberaterin an der PH FHNW, Standort Solothurn.

BRIGITTA GUBLER

lic. phil. I, arbeitet als Dozentin für Fachdidaktik Französisch an den Instituten Ausbildung und Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule FHNW.

MANUELE VANOTTI

ist Dozent für Fachdidaktik Französisch und Italienisch am Institut Sekundarstufe I und II der Pädagogischen Hochschule FHNW und ist Programmverantwortlicher des trinationalen Masterstudiengangs «Mehrsprachigkeit» der Pädagogischen Hochschule FHNW.

MARKUS WEIL

Dr., ist Leiter des Ressorts berufsbegleitende Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule FHNW.

Alle Autorinnen und Autoren sind Mitglieder der Projektgruppe Passepartout Weiterbildung am Institut Weiterbildung und Beratung der PH FHNW. Link: www.fhnw.ch/ph/iwb/passepartout

Der Erwerb von Sprachkompetenzen beschränkt sich nicht (mehr) auf Vokabular, Grammatik und Kulturkunde. Es geht vielmehr um Sprachlernstrategien, um das Eintauchen und um die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen. Das Leitmotiv einer Didaktik der Mehrsprachigkeit ist dabei die Vernetzung verschiedenster Handlungsfelder in Bezug auf Sprachen.

Sprache ist kontextabhängig. So gibt es eine Mediensprache, sogar eine SMS-Sprache, Dialekte, Migrationssprachen, Musik oder Mathematik als Sprachen ... Die Didaktik der Mehrsprachigkeit greift diesen Facettenreichtum auf. Wenn wir uns an Sprachkurse zurückerinnern, die wir vor nur zwei Jahrzehnten besucht haben und an die damals eingesetzten Lehrmittel, kann man wirklich von einem Paradigmenwechsel sprechen. Ob er auch innovativ ist, bleibt zu diskutieren.

Mehrsprachigkeit als Konsequenz

Nicht alles ist neu, nur weil es einen neuen Namen hat. Der Verdienst der Didaktik der Mehrsprachigkeit ist jedoch, dass verschiedene theoretische Ansätze und daraus resultierende Innovationsvorschläge der letzten Jahre systematisiert und unter einem Begriff subsumiert wurden. Wichtige Anliegen sind die Inhalts- und Handlungsorientierung, d.h. die Lernenden werden befähigt, mit der Sprache zu handeln, indem sie ganz konkrete Aufgaben lösen, welche zu einem Produkt bzw. zu sprachlichen Handlungen führen. Wortschatz und Grammatik werden somit nicht isoliert oder systematisch gelernt, sondern sind in einen Kontext eingebunden. Innovativ ist, dass Sprache verwendet wird, um eine Situation im «Hier und Jetzt» zu bewältigen und der Fremdsprachenunterricht oder Sprachkurs nicht a priori dazu dient, Sprechakte zu lernen, die man vielleicht – oder vielleicht auch nicht – einmal in mehr oder weniger naher Zukunft brauchen könnte.

Neben den rein sprachlichen Kompetenzen sind in der Didaktik der Mehrsprachigkeit auch andere Kompetenzen wichtig. So sollen auch Bewusstsein für Sprachen und Kulturen geweckt sowie

übersprachliche Kompetenzen gefördert werden. Die Lernenden werden angeregt, verschiedene Sprachen – ihre Muttersprachen, die Sprache ihres Umfelds und Fremdsprachen – zu vergleichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken. Sie lernen Strategien, um komplexe Texte zu entschlüsseln, Texte zu schreiben oder Kommunikationsbarrieren zu überwinden. Und sie lernen, dass solche Strategien in allen Sprachen anwendbar sind.

Mehrsprachigkeit oder Sprach-Fachdidaktik

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit vernetzt die Didaktik der verschiedenen Sprachen: mehrere oder alle Sprachen miteinander. Die Fachdidaktik hingegen fokussiert in der Regel auf ein einziges Fach oder auf eine einzelne Fremdsprache: viele Sprachen oder Fächer nebeneinander. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik verbindet durch die Vernetzung mehrere Fächer und so den Unterricht aller Sprachen, einschliesslich der Herkunftssprachen. Dank dieser Verbindung und Integration können beim Lernen und beim Sprachenlernen vermehrt Synergien genutzt werden (Quelle: Passepartout-Lehrplan Französisch und Englisch, Projektversion, Mai 2011). Am besten gelernt wird, wenn interessante Inhalte vermittelt werden und diese Inhalte durch die Lernenden entdeckt werden – das Lernen kann also auch durch die Verknüpfung von Sprach- und Nicht-Sprachthemen geschehen. Es geht darum, dass heute nicht mehr isoliert, sondern vernetzt miteinander gelernt wird. Es geht darum, dass ein Verständnis für ein kombiniertes und koordiniertes Unterrichten und Lernen von Sprachen über alle Lebensbereiche gefördert wird (Quelle: Hutterli et al. 2008).

Beispiel Passepartout

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit ist ein Thema der gesamten Bildungslandschaft. Ein Beispiel dafür wird im Projekt «Passepartout – Fremdsprachen an der Volksschule» deutlich. Die sechs Passepartout-Kantone Bern, Fribourg, Wallis, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn haben sich darauf geeinigt, Französisch ab der 3. Klasse und Englisch ab der 5. Klasse der Primarstufe zu unterrichten. Hierfür kommt die Weiterbildung von Lehrpersonen ins Spiel, die unter anderem folgende Themen beinhaltet: Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur, Spracherwerbsprozess aus Sicht der funktionalen Mehrsprachigkeit, Evaluation verschiedener Unterrichtsmethoden für den Sprachenunterricht, Didaktik der Mehrsprachigkeit und ihre Instrumente, Beurteilungsmethoden, Umgang mit Fehlern, ... (Quelle: www.fhnw.ch/ph/iwb/passepartout). Im Kanton Solothurn haben über 120 Personen die methodisch-didaktische Weiterbildung Passepartout bereits abgeschlossen und die Neuerungen kennengelernt, welche nicht nur die Primarstufe, sondern auch die Sekundarstufe I und II – das Sprachenlernen insgesamt – betreffen.

Potenzielle Missverständnisse

Oft unterscheiden wir die Mehrsprachigkeit (franz. plurilinguisme) nicht von der Vielsprachigkeit (franz. multilinguisme). Demzufolge ist uns nicht bewusst, dass die Sprachen, die wir gelernt haben, nicht nebeneinander, sondern in Wechselwirkung zueinander stehen. Personen mit Migrationshintergrund werden – verallgemeinert ausgedrückt – immer noch als mögliche Problemfälle etikettiert. Die Mehrsprachigkeitsforschung beweist jedoch das Gegenteil: Kinder, Jugendliche oder Erwachsene mit Migrationshintergrund können im Sprachenunterricht eine Bereicherung sein, vor allem, wenn ihre Erst-

sprachen in den Unterricht miteinbezogen und das Bewusstsein für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen gefördert wird. Obwohl sich Sprachen in der Aussprache, im Wortschatz, in der Grammatik deutlich voneinander unterscheiden, ermöglicht das Vorhandensein eines gemeinsamen Fundamentes die Übertragung verschiedener Aspekte der Sprachkompetenz von einer auf eine andere Sprache. Dies bedeutet, dass Lernende beim Lernen von jeder weiteren Sprache von den zuvor gelernten Sprachen profitieren können (Quelle: Hutterli et al. 2008).

«Personen mit Migrationshintergrund werden – verallgemeinert ausgedrückt – immer noch als mögliche Problemfälle etikettiert.»

Fazit

Über die Didaktik der Mehrsprachigkeit lässt sich streiten. Nur sollte nicht Vokabeln pauken gegen komplexe Texte, Grammatikübungen gegen Lerninseln oder Fehlerkultur gegen mangelnde Messbarkeit ausgespielt werden. Vielmehr geht es um ein Verständnis, dass die Fähigkeit, Sprachen zu lernen, zur angestrebten Kompetenz wird. Innovativ ist an der Didaktik der Mehrsprachigkeit der Einbezug von mehreren Sprachen, von Kultur und Sprache. Dies erfolgt nicht nur sporadisch und zufällig, sondern immer wieder konsequent und bewusst. ■

Quellen:

Passepartout-Lehrplan Französisch und Englisch, Projektversion, Mai 2011.

Passepartout – Fremdsprachen an der Volksschule: www.fhnw.ch/ph/iwb/passepartout, Stand: Mai 2012.

Hutterli, Sandra; Stotz, Daniel; Zappatore, Daniela (2008): Do you parlez andere langue? Verlag Pestalozzianum. Zürich.

Anzeige

Durchführung
garantiert

lernwerkstatt



n|w

Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Wirtschaft

DAS Bildungsmanagement

Zürich ab 22. Okt. 2012 – Olten ab 29. April 2013

Vernetzung von Erwachsenenbildung mit umfassenden Managementkompetenzen.

Lernwerkstatt Olten GmbH Telefon 062 291 10 10 www.lernwerkstatt.ch info@lernwerkstatt.ch



Didactique innovante dans la formation

des opérateurs en trafic ferroviaire

MARLYSE DEMONT et
LAURENT GORGERAT

Collaborateurs CFF et login,
Formateurs d'adultes avec brevet
fédéral et modérateurs pour les
formations chef-circulation des
trains.
Contact :
marlyse.demont@sbb.ch,
laurent.gorgerat@sbb.ch

Si la technique ferroviaire a beaucoup évolué durant ces 20 dernières années, les méthodes de formation utilisées pour le personnel desservant les installations techniques se sont aussi adaptées. Bien sûr les « outils » se sont transformés, on dispose aujourd'hui de simulateurs modernes et performants pour entraîner toutes sortes de situations, mais ce qui a fondamentalement changé, c'est l'approche utilisée. Nous sommes passés de méthodes transmissives et de « drills » à une approche beaucoup plus socioconstructiviste, avec des méthodes d'apprentissage par problèmes (APP) et d'apprentissage réflexif.

Il est bien loin le temps du chemin de fer de grand-papa, des locomotives à vapeur et des aiguillages à manœuvrer à l'aide de lourds leviers ! La technique des appareils d'enclenchement, permettant l'acheminement en toute sécurité des convois ferroviaires, a fait un bond en avant. Aiguillages et signaux sont maintenant gérés de manière centralisée depuis de nouveaux centres d'exploitation situés aux quatre coins de la Suisse et plus particulièrement à Lausanne en ce qui concerne le trafic ferroviaire en Romandie. Les leviers, touches et autres manettes de signaux des gares du réseau sont progressivement remplacés ou gérés au moyen d'écrans et de souris.

La formation des nouveaux collaborateurs a, elle aussi, évolué.

Depuis le mois d'août 2011, la formation des CCT (Chef-Circulation des Trains) en Suisse romande a subi un profond changement, principalement dans les outils à disposition des formateurs et des apprenants.

Petit retour en arrière : les apprentis « chef de gare » ont de tout temps suivi une formation théorique accompagnée de stages pratiques dans de « vraies » gares ou sur des installations de modèles réduits.

Au début des années huitante, le centre de formation du Löwenberg, situé à côté de Morat, a été équipé d'une salle de formation comprenant une maquette où se trouvent six appareils d'enclenchement de différents types, du mécanique du début du vingtième siècle au pupitre géogra-

phique à touches développé à la fin des années soixante. Des kilomètres de rail ont également été posés, permettant de faire circuler des trains modèles-réduits, comme « pour de vrai ». Dans cette salle, les formateurs ont la possibilité de simuler, via une commande informatique codée, une série de dérangements techniques et d'exploitation.

L'objectif est de pouvoir mettre les futurs collaborateurs dans une situation de travail la plus semblable à la réalité de tous les jours. Les méthodes d'enseignement utilisées alors sont surtout de type magistral, par « drill », ou « comment régler un dérangement-type » en dix points à connaître par cœur...

Milieu des années 90, premiers changements de paradigme de formation

En 1996, les approches « par la découverte » et « par problèmes », fonctionnant selon l'approche de l'apprentissage réflexif de D. Kolb¹, ont fait leur apparition. Au centre du Löwenberg, des situations de desserte des appareils d'enclenchement avec et sans dérangements sont soumises aux apprenants, qui cherchent par eux-mêmes, lors d'un travail de groupe, le moyen de résoudre ces cas. Après avoir résolu tous ces exercices, les candidats se retrouvent seuls devant leur appareil avec l'objectif de pouvoir gérer la circulation des trains en situation normale et perturbée. Ils passent donc par les 4 stades de l'expérimentation concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Bien que plus gourmande en temps au départ, cette méthode a fait ses preuves.



« Il est bien loin le temps du chemin de fer de grand-papa, des locomotives à vapeur et des aiguillages à manœuvrer à l'aide de lourds leviers ! »

En août 2011 en Suisse romande, un nouveau simulateur a vu le jour.

Adaptée aux nouveaux appareils d'enclenchement électroniques, cette installation dotée d'outils informatiques modernes permet d'exercer des situations de simulation sur des zones de desserte correspondant à de véritables gares et autres secteurs de surveillance.

Afin de permettre aux apprenants d'acquérir un maximum de compétences sociales, méthodologiques et professionnelles dans le métier de chef-circulation, les plans de formation et autres documents de cours ont été adaptés. Ces derniers permettent également un enseignement conforme aux processus de travail des centres d'exploitation. Ces derniers regroupent tous les corps de métier nécessaires à la bonne marche du trafic ferroviaire. On y trouve des régulateurs du trafic ferroviaire, qui s'occupent principalement de l'aspect décisionnel de la circulation, des chefs-circulation qui gèrent l'aspect opérationnel, et des spécialistes de l'information à la clientèle qui communiquent via les installations d'annonce optiques et acoustiques. Il ne s'agit donc plus seulement d'avoir des personnes connaissant parfaitement la technique, mais bien qu'elles soient en mesure de travailler en équipe et de mettre leurs connaissances au service d'un système.

Cette nouvelle salle de simulation a apporté les principales innovations suivantes :

- la possibilité de simuler la plupart des dérangements techniques ou d'exploitation,
- des moyens auxiliaires modernes, avec notamment des écrans tactiles,
- la possibilité future d'enregistrer des séquences de formation, puis de revoir ces séquences en vue de corriger les erreurs et d'améliorer les processus.

Les salles de cours théoriques et le simulateur se trouvent dans la même ville que le centre d'exploitation.

La durée de la formation a nouvellement été fixée à huit mois au lieu de treize. Si les outils pédagogiques se sont modernisés, l'approche pédago-

gique est restée sensiblement la même que celle introduite en 1996.

Les formateurs ont également modifié leur manière d'enseigner :

- les cours sont dispensés par bloc sur plusieurs jours d'affilée,
- de nouvelles compétences professionnelles sont à acquérir sur le simulateur et les différents types d'enclenchement,
- la connaissance des processus du Centre d'exploitation a été intégrée.

En Romandie, les premiers aspirants chef-circulation des trains sont arrivés au terme de leur formation de huit mois. Au niveau des résultats, il n'y a pas de différence significative quant au taux de réussite entre les formations anciennes et nouvelles. Il sera intéressant de comparer ces résultats avec un peu plus de recul.

Il reste encore plein de défis à relever dans la formation du chef-circulation des trains.

Sur le simulateur, de nouvelles gares et zones de desserte seront proposées aux participants qui pourront ainsi s'exercer comme s'ils travaillaient à leur poste habituel.

Il sera aussi très important que ces nouveaux outils soient adaptés en permanence, pour rester à la pointe de la technologie ferroviaire.

En conclusion, nous pensons que cette manière de pratiquer peut être tout à fait transférable à d'autres domaines, dans lesquels les apprenants doivent devenir autonomes et capables de gérer des situations complexes, avec ou sans aide technologique. ■

Webographie :

Approche Par Problème (APP) : <http://edublog.tarbiya.ma/blogs/didactiquemobile/archive/2006/11/14/331.aspx>

Apprentissage expérientiel : www.erudium.polymtl.ca/html-fra/education/education4b.php

Note :

¹ D. Kolb, chercheur américain qui a publié en 1984 « Experiential learning »



La formation en mouvement

dans le secteur horloger !

RAPHAEL DUBEY

est ingénieur HES en Génie mécanique de l'Ecole d'ingénieurs et d'architectes de Fribourg. Il s'est spécialisé dans les domaines de la Qualité et de la formation d'adultes avec l'obtention d'un brevet fédéral. Après plusieurs années d'activité en tant qu'ingénieur, il est devenu formateur en entreprise, pour être aujourd'hui responsable de formation au sein de la Manufacture des Montres Rolex. Il est également l'auteur d'un livre sur les techniques d'accueil en formation d'adultes (L'accueil en formation, ISBN 978-2-8399-0999-0).

Contact :
raphael.dubey@rolex.com

Le secteur horloger emploie environ 50 000 personnes dans 600 entreprises en Suisse. Comment garantir le niveau de compétence, en sachant que les marques horlogères gardent jalousement leurs savoir-faire, souvent centenaires ? Comment maîtriser le pêle-mêle de traditions, hautes technologies et innovations ? La formation a un rôle majeur à jouer pour répondre aux défis d'aujourd'hui et de demain dans ce secteur de pointe.

Lorsque nous pensons horlogerie, nous nous imaginons l'horloger derrière son établi en bois massif, avec son micros (loupe d'horloger), en train d'assembler méticuleusement son mouvement, composant après composant. Cette image n'est plus actuelle, sauf pour quelques artisans de haute horlogerie ; le monde horloger s'est développé pour répondre au mieux au marché actuel en termes de qualité, coût et délais. Les manufactures horlogères n'embauchent plus que des horlogers. Aujourd'hui, une multitude de métiers se côtoient, mélangeant art et industrie. Toute la difficulté est là, nous retrouvons d'un côté des métiers d'art (par exemple : sertisseur, émailleur ou angleur) pour lesquels le savoir-faire est jalousement gardé, même à l'interne dans les entreprises; de l'autre côté, nous avons des métiers industriels (par exemple mécanicien, contrôleur ou ingénieur) formés dans des écoles techniques, ainsi que des opérateurs de tous horizons pour effectuer les tâches de production.

Formation spécifique à chaque manufacture horlogère

Il existe des cursus de formation reconnus (CFC, diplôme HES, brevet fédéral, etc.) pour la plupart des métiers représentés dans le secteur horloger. Mais ces reconnaissances ne suffisent pas à répondre entièrement au besoin réel des manufactures. La formation continue (interne ou externe) est devenue primordiale pour se familiariser aux savoir, savoir-faire et savoir être de l'entreprise. De plus, les métiers se sont complexifiés, les opérateurs « non-qualifiés » doivent se former pour garder leur employabilité, de plus en plus d'aptitudes leurs sont demandées, par exemple,

l'utilisation de l'informatique, les contrôles statistiques ou encore la lecture des plans techniques.

Le défi est aujourd'hui de trouver l'équilibre entre le niveau attendu et les compétences réelles. Pour atteindre cet équilibre, la formation a un rôle essentiel à jouer. Par contre, c'est à la formation de s'adapter à la vie de l'entreprise et non l'inverse; de ce fait, les méthodes didactiques se doivent d'être innovantes. Prenons l'exemple du e-learning ou du blended-learning (mixte entre le e-learning et la formation en présentiel) qui se développent de plus en plus dans le domaine horloger. Qui aurait pensé il y a 5 ou 10 ans former des horlogers de manière virtuelle ? Contre toute attente, cette méthode propose de nombreux avantages : flexibilité, baisse des coûts directs, applicable en tout temps et dans le monde entier. Ce dernier point est très utile pour les grandes marques horlogères qui ont des plateformes de service après-vente réparties sur les cinq continents.

La formation en trois temps : « into the job », « off the job » et « on the job »

Le e-learning n'est pas la solution la mieux adaptée pour tous les types de formation; dans la plupart des cas, d'autres types de méthodes sont privilégiés et complémentaires. Commençons par la formation « into the job » qui est un passage forcé pour chaque nouveau collaborateur, même pour les personnes ayant déjà plusieurs années d'expérience. En effet, chaque marque souhaite inculquer ses savoirs ainsi que sa culture d'entreprise, culture qui est souvent très forte dans le monde horloger.

Pour compléter les programmes d'introduction et maintenir les compétences en fonction des évolutions, la formation « **off the job** » est appliquée au travers de formations en présentiel. Mais qui dit présentiel, ne dit pas forcément une formation « scolaire », les méthodes actives sont favorisées, ce qui permet d'augmenter le taux de « transférabilité ». L'adulte a besoin de donner du sens à son apprentissage : il lui est essentiel de faire des liens avec ses activités quotidiennes. Le formateur doit se baser sur l'expertise de chacun et favoriser les échanges. Le rôle du formateur a évolué, il est passé d'instructeur à accompagnateur. Les participants deviennent acteurs, puisqu'ils demandent à utiliser concrètement les acquis qu'ils sont venus chercher dans la formation. La difficulté est que ces formations peuvent être perçues, par certains collaborateurs (surtout dans les métiers d'art), comme une dévaluation de leurs expériences passées, la peur du partage de leur savoir. Il est important de rassurer les apprenants et de s'assurer leur adhésion en les impliquant un maximum, si possible dès la conception de la formation.

Mais cela ne suffit pas encore, il est essentiel d'assurer un suivi des participants dans leur environnement afin de garantir l'application des nouvelles connaissances : autrement dit, la formation « **on the job** ». Pour maîtriser ce suivi, il est courant de faire appel à des parrains ou mentors formés spécialement pour cette mission, leur rôle sera alors d'accompagner les apprenants dans leur quotidien pour les aider à appliquer les nouvelles compétences acquises.

Ce qui est sûr, c'est qu'aujourd'hui, les marques horlogères mettent tout en œuvre pour pérenniser leur savoir-faire. Pour preuve, un grand groupe horloger vient d'annoncer l'ouverture d'un campus, de plusieurs millions de francs, dédié à la formation horlogère pour assurer la transmission du savoir. Cela démontre bien l'importance de la formation dans ce secteur qui souffre d'un manque de relève. Les entreprises horlogères ont

« La formation a un rôle majeur à jouer pour répondre aux défis d'aujourd'hui et de demain dans ce secteur de pointe. »

bien compris l'enjeu du maintien et du développement des compétences de leurs collaborateurs et investissent intelligemment dans la formation, comme disait Abraham Lincoln « Si l'éducation coûte trop cher, essayez l'ignorance ». ■

Note :

¹ Source : Convention patronale de l'industrie horlogère suisse

² Programme d'introduction

³ En dehors des heures de travail (conférences, formations continues, séminaires, etc.)

⁴ Pendant des heures de travail (mentoring, entretien avec le supérieur, coaching, etc.)

Annonce



Formation certifiante

ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT PAR LA NATURE

Désirez-vous utiliser la nature comme lieu d'apprentissage?

Contenu de la formation

- Bases et méthodes de l'éducation à l'environnement par la nature
- Planifier et réaliser des excursions dans la nature
- Apprendre dans et avec la nature

Soirée d'information: 11 mars 2013, Lausanne

Début du cycle de formation: mai 2013

info-romandie@silviva.ch Tél. 032 384 82 23

www.silviva.ch/formation





durch übersteigerte Didaktisierung

ERIK HABERZETH

Dr., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: System und Politik der Weiterbildung, Lehr- und Lernforschung, Professionalität und Didaktik.

Kontakt:

erik.haberzeth@hu-berlin.de

Die wesentliche Aufgabe von Lehre ist, ein Verstehen von Inhalten zu unterstützen. Empirische Beobachtungen aus der Lehrforschung zeigen, dass Lehrhandlungen auch das Gegenteil bewirken können: ein Verstehen der Sache eher zu behindern oder sogar zu verstellen. Dieses Problem kann dann eintreten, wenn es zu einer übersteigerten Didaktisierung kommt, in der Didaktik zum Selbstzweck wird und die Arbeit an den Inhalten verdrängt (Gruschka 2011). Gefordert sind einerseits die Lehrenden selbst, skeptisch zu sein gegenüber methodischen Kniffen, andererseits die Erwachsenenbildungswissenschaft, eine explizit pädagogische Vermittlungstheorie weiterzuentwickeln und empirisch abzusichern.

Zwei pädagogische Fälle können als Beispiele für gelungene Lehre geführt werden:

Klaus Holzkamp beschreibt in seinem Buch «Lernen» (1995) eigene «Sternstunden» schulischen Unterrichts. Der Musikunterricht war für ihn geprägt von Langeweile und Widerspenstigkeit. Eines Tages lauscht er gemeinsam mit anderen Schülern im Anschluss an die reguläre Unterrichtsstunde heimlich dem Musiklehrer, wie er Balladen von Chopin auf dem Klavier spielt. Da sie nicht gewusst haben, wie gut er Klavier spielen könne, bitten sie ihn darum, dies in den folgenden Stunden zu wiederholen. Die bis dahin übliche Form des Musikunterrichts als Frage-Antwort-Spiel wandelt sich hin zu einer, in der der Unterricht nicht mehr als Unterricht erlebt wird, sondern als eine anregende gemeinsame Arbeit an einem Inhalt. In ähnlicher Weise beschreibt Andreas Gruschka in einer empirischen Fallstudie den Deutschunterricht einer achten Gymnasialklasse, in dem das Gedicht «Blauer Abend in Berlin» von Oskar Loerke bearbeitet wird. Weitestgehend ohne methodische Hilfen (Bilder, Aufgaben, Leitfragen etc.) versuchen Lehrerin und Schüler, sich das Gedicht gemeinsam zu erschliessen. So gelingt es, den instruierenden Charakter von Unterricht aufzuheben und die «Grenzen des Unterrichts» (2010) positiv zu überschreiten.

Pädagogische Vermittlungstheorie als Reflexionsfolie

Die zentrale Aufgabe didaktischen Handelns beschreibt Wolfgang Klafki darin, eine «doppelseitige Erschliessung» (1964, 43) zu unterstützen. Zum einen geht es darum, die Inhalte für den Lernenden aufzuschliessen. Sie müssen in ihrer Sachlichkeit erarbeitet und verstanden werden. Zum anderen sollen auch die Lernenden «aufgeschlossen» werden. Anhand der Inhalte sollen sie allgemeine, «kategoriale» Einsichten gewinnen, die es erlauben, die Welt selbstständig und dauerhaft zu begreifen. Diese wechselseitige Erschliessung, ein Bildungsprozess, ist primär. Didaktisches Handeln ist sekundär; es gewinnt seine Legitimation daraus, die primäre Erkenntnistätigkeit des Lernenden in Bezug auf die Sache zu unterstützen. Didaktik ist Mittel zum Zweck des Bildungsprozesses, nicht Selbstzweck (Gruschka 2011). Entscheidender Faktor ist dabei ein inhaltlicher, nämlich die Frage, inwiefern es gelingt, mittels Didaktik den Zugang zur Sache zu erleichtern – oder ob die Sache durch didaktisches Handeln eher verstellt wird. Mit Hilfe einer solchen pädagogischen Vermittlungstheorie gibt es ein inhaltliches Kriterium, Lehre allgemein, insbesondere aber auch (derzeit modische) formale didaktische Ansprüche wie Methodenvielfalt und Selbststeuerung zu prüfen und kritisch zu hinterfragen. In den beiden genannten Beispielen ist es offenbar gelungen,

durch Lehre einen solchen Bildungsprozess anzustossen. Dabei gilt die Aufmerksamkeit ganz der Sache und den gemeinsamen Bemühungen, sie zu verstehen.

Gefahren einer Inhaltsverdrängung

Empirische Beobachtungen aus der Lehrforschung in Schule (Gruschka 2011) und Erwachsenenbildung (Haberzeth 2010) lassen Handlungsweisen von Lehrenden erkennen, die in der Gefahr stehen, ein Verstehen der Sache eher zu behindern oder zu verstellen. Zum Beispiel zeigen sich (die folgenden Bezeichnungen sind grösstenteils wörtlich von Gruschka 2011, 72 ff. übernommen):

Verfälschung durch Schematisierung: Der Inhalt wird in ein Schema gebracht, das seinen äusseren Ausdruck oft in einer grafischen Darstellung findet. Die Darstellungen können methodisch durchaus beeindrucken, suggerieren sie doch eine einfache Klärung des Inhalts, oft jedoch ohne dies leisten zu können. In der Weiterbildung ist die visuelle und bildliche Darstellbarkeit sogar ein zentrales Auswahlkriterium für Inhalte (Haberzeth 2010, 221 ff.). Entsprechend extensiv genutzt wird beispielsweise das Wissen der Hirnforschung in seiner populär-wissenschaftlichen Aufbereitung (rechte und linke Gehirnhälfte; Speichermodell).

Verfälschung durch Analogiebildung: Um die Inhalte verständlich zu machen, werden Metaphern genutzt. Oft bleibt aber der Sinn der Metapher im Dunkeln. In einem Weiterbildungskurs nutzte ein Lehrender eine Walnuss als dingliche Metapher für das menschliche Gehirn, in der Absicht, den Zugang zum Thema zu erleichtern. Allerdings bleibt völlig unklar, welche sachlichen Zusammenhänge diese Metapher eröffnen soll; der didaktische Kniff gerät zum Zweck einer methodisch abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung (Haberzeth 2010).

Inhaltsentsorgung durch Trivialisierung und Kontrolle: In einer gegenüber den Lernenden pessimistischen Grundhaltung (kein Interesse, keine Disziplin etc.) werden Unterrichtsaufgaben vereinfacht bis hin zur Trivialisierung, um die Lernenden zu motivieren und disziplinierend zur Mitarbeit zu bewegen. Eine Mitarbeit kann dann zustande kommen, der Inhalt ist aber lediglich noch Beiwerk. Um ihre Teilnehmenden in einem Seminar zur Mitarbeit zu bewegen, nutzte eine Lehrende einen Lerntypentest, von dessen Aussagekraft sie allerdings selbst nicht überzeugt war (Haberzeth 2010, 219 ff.). Die von ihr inhaltlich eigentlich gewollte Diskussion von Lernpräferenzen und -problemen blieb dann stecken, weil nur noch die Testergebnisse abgeglichen wurden.

Inhaltsentsorgung durch Präsentation: Es hat sich verbreitet, dass Lernende Themen selbstständig erarbeiten und dann die Ergebnisse unter Einsatz unterschiedlicher Medien wie Powerpoint oder Flipchart vorstellen sollen. Oft drängt sich dabei das Medium in den Vordergrund, die Aufmerksamkeit konzentriert sich sowohl bei der Vorbereitung der Präsentation als auch bei der Auswertung auf das Technische der Gestaltung und bei der Durchführung auf das Auftreten der Personen. Nicht mehr der Inhalt wird diskutiert oder hinterfragt, sondern vor allem die methodische Performanz.

«Didaktik ist Mittel zum Zweck des Bildungsprozesses, nicht Selbstzweck.»

Didaktische Innovationen an den Inhalten prüfen

Erwachsene sind kaum dazu bereit, sich auf Lernen als «sinnloses Spiel» einzulassen (siehe Faulstich in diesem Heft). Lernende spüren, wenn sie zum Objekt formaldidaktischer Interventionen gemacht werden, die zur Inhaltserschließung wenig beitragen, und reagieren widerständig. Um Missverständnissen vorzubeugen, ist zu betonen, dass die genannten didaktischen Handlungsweisen einer Schematisierung oder Analogiebildung in keiner Weise grundsätzlich abzulehnen sind, ebenso wie Versuche, unterschiedliche Lernzugänge zu ermöglichen über z.B. Rollen- und Planspiele, Postersession oder Open Space. Sie stehen aber bei einem unreflektierten Gebrauch in der Gefahr, zum Selbstzweck zu werden und die Sache, um die es eigentlich gehen sollte, zu verdrängen. Um dies zu vermeiden, sollten die Lehrenden selbst kritisch gegenüber methodischen Tricks und Innovationen sein. Zudem ist die Erwachsenenbildungswissenschaft gefordert, eine pädagogische Vermittlungstheorie auszubauen und in Weiterbildungen für Lehrende einzubringen. ■

Literatur:

- Gruschka, A. (2010): An den Grenzen des Unterrichts. Opladen, Farmington Hills
- Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart
- Haberzeth, E. (2010): Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten. Baltmannsweiler
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Frankfurt/M., New York
- Klafki, W. (1964): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 3./4. Aufl. Weinheim

Gesprächsabend – SPEZIAL

Erwachsenengerechte und innovative Didaktik in der Weiterbildung, 26. September 2012

Infos auf der Seite 59 → SVEB-Veranstaltungen



Lesen- und Schreibunterricht

in der Nachholbildung als Meisterlehre

AFRA STURM

Prof. Dr., Co-Leiterin des Projekts
«Literalität in Alltag und Beruf
(LAB)» am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW.
Kontakt: afra.sturm@fhnw.ch

Schreiben und Lesen sind sehr komplex und deshalb auch schwierig zu lernen. Dass die eigentlichen Handlungen im Verborgenen stattfinden, macht es nicht leichter. Die explizite Vermittlung – eine Art Meisterlehre – erleichtert das Lernen.

Angenommen, jemand kann so gut wie gar nicht kochen. Lange Zeit ging das gut, doch nun muss er sich selber verpflegen. Würden Sie ihm einfach ein Kochbuch in die Hand drücken und die Sache damit als erledigt betrachten? Wohl kaum. Ein Kochkurs oder eine Kochshow am Fernsehen wäre da sicherlich hilfreicher. Beide haben etwas Wichtiges gemeinsam: Sie fördern Lernen nicht nur durch das Tun, das Handeln, sondern ganz wesentlich durch das Beobachten. Und mindestens so wichtig: Beobachten und Handeln sind zeitlich nachgeordnet, finden nicht gleichzeitig statt.

Anders als beim Kochen sind die einzelnen Handlungen beim Lesen oder Schreiben nicht ohne Weiteres beobachtbar: Zentrale Handlungen finden im Kopf statt, es sind kognitive Tätigkeiten. Am Beispiel Schreiben sei dies genauer ausgeführt und daran schliessend skizziert, wie didaktisch damit verfahren werden kann.

Was gute Schreiber/innen tun

Gute Schreiber und Schreiberinnen formulieren vor dem Schreiben eigene Schreibziele und legen für sich fest, was sie mit ihrem Text auf welche Weise erreichen wollen. Darüber hinaus können sie sich im Verlauf des Schreibprozesses selbst motivieren, auch wenn Schwierigkeiten auftauchen; sie verfügen über das nötige Hintergrundwissen (dazu zählt sprachliches Wissen, Textmuster- wie auch inhaltliches Wissen) und können sich beim Formulieren auf Struktur und Inhalt ihres Textes konzentrieren, da sie sprachliche Textbausteine oder Muster ohne grosse Mühe abrufen oder solche auch variieren können. Nicht zuletzt verfügen sie über ein Repertoire an Schreibstrategien, d.h. gezielten Vorgehensweisen zur Bewältigung von ähnli-

chen Schreibaufgaben: Sie können ihr Vorgehen überwachen und dieses bei Schwierigkeiten wo nötig anpassen. Zudem können sie die Qualität ihres Textes selbst beurteilen und inhaltlich wie formal überarbeiten.

Das sind im Wesentlichen kognitive Tätigkeiten und damit nicht direkt sichtbar.

Was Erwachsene mit Schreibschwierigkeiten nicht tun

Erwachsene mit Schreibschwierigkeiten vermeiden wenn möglich das Schreiben, und wenn sie doch schreiben, sind ihre Texte oft nicht gelungen. Aus dem Text selbst kann man nur ansatzweise erschliessen, was der Schreiber/die Schreiberin kann oder nicht kann. Das liegt daran, dass Schwierigkeiten, die sich im Text zeigen, auf Schwierigkeiten bei der Textproduktion zurückzuführen sind: blosses Drauflos-Schreiben ohne Schreibziel, ohne Planung; ein ineffektives Vorgehen (z.B. wird ein Text komplett neu begonnen, sobald sich ein Problem zeigt), keine Formulierungsroutine, zu starke Aufmerksamkeit auf Rechtschreibung bzw. auf die Wort- oder Satzebene etc. (Sturm 2010).

Gerade Erwachsene mit Schreibschwierigkeiten verfügen u.a. nicht über ein Repertoire an Schreibstrategien und können auch deshalb ihr Vorgehen nicht ändern, wenn Schwierigkeiten beim Schreiben auftauchen.

Schreibstrategien explizit vermitteln

Möchte man Schreibstrategien vermitteln, sieht man sich mit dem Problem konfrontiert, dass es nichts fruchtet, Schreibende einfach aufzufordern, eine Strategie anzuwenden: Wer sich mit Schreiben schwer tut, sieht zuallerst einmal nicht ein, wozu Schreibstrategien nützlich sein könn-

ten, oft werden sie zudem als zu zeitaufwendig empfunden. Die explizite Vermittlung von Strategien setzt an diesem Punkt an. Zudem macht sie kognitive Handlungen sicht- und damit beobachtbar; sie «trennt» Beobachten und Handeln (Nachahmen) und kann auf diese Weise für das Lernen mehr kognitive Ressourcen frei halten. Die explizite Vermittlung von Schreibstrategien umfasst sechs Phasen (Graham/Harris 2005):

- 1) Hintergrundwissen: Schreibstrategien sind genrespezifisch. Es gilt deshalb zu vermitteln, wie z.B. ein Protokoll aufgebaut ist, welche sprachlichen Muster typisch dafür sind u.Ä.
- 2) Diskutieren: Welchen Nutzen hat die zu erlernende Strategie? Wie wird sie angewendet?
- 3) Modellieren: Die zu erlernende Strategie wird von der Kursleitung laut denkend vorgeführt, d.h., alle Gedanken, die beim Ausführen einer Schreibstrategie (z.B. ein Schreibziel festlegen) relevant sind, werden verbalisiert. So werden die verborgenen kognitiven Tätigkeiten sichtbar.
- 4) Memorieren: Damit eine Strategie lernbar ist, muss sie in wenige Teilschritte gegliedert und leicht memorierbar sein, z.B. in Kombination mit einem Akronym:
U Ueberlege: Warum und für wen schreibst du diesen Text?
P Plane ...
S Schreib ...
- 5) Unterstützen: Besonders hilfreich in dieser Phase ist kooperatives Lernen und Schreiben. Zudem kann wiederholtes Modellieren sinnvoll sein.

- 6) Unabhängiges Üben: Einmaliges Üben reicht nicht, es braucht mehrfaches angeleitetes Üben, wobei die Lernenden immer selbstständiger vorgehen können.

«Anders als beim Kochen sind die einzelnen Handlungen beim Lesen oder Schreiben nicht ohne Weiteres beobachtbar: Zentrale Handlungen finden im Kopf statt.»

Die Phase des Modellierens ist die Phase, in der nachweislich am meisten gelernt wird: Hier können die Lernenden kognitive Tätigkeiten beobachten und so auch besser nachahmen. Mit diesem Verfahren können grosse Fortschritte erzielt werden, wie mehrere Studien zu Kindern und Jugendlichen zeigen, nicht nur fürs Schreiben, sondern auch fürs Lesen. Studien zu Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten liegen erst wenige vor, sie deuten jedoch in dieselbe Richtung. Deshalb werden im Projekt «Literalität in Alltag und Beruf» darauf aufbauend Lehr- und Lernmaterialien entwickelt. Weitere Informationen zum Projekt sind auf www.literalitaet.ch erhältlich. ■

Literatur:

Graham, Steve und Harris, Karen R. (2005): *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore/London/Sydney: Paul H Brookes Pub Co.

Sturm, Afra (2010): *Schreibprofile und Schreiben als verborgene Schreibpraxis*. In: Sturm, Afra (Hrsg.): *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien*. Münster: Waxmann. S. 107–160.

Anzeige

...einen Schritt weiter!

Weiterbilden an der ETH Zürich

Master (MAS, MBA): Architecture and Information | Conservation Science | Entwicklung und Zusammenarbeit NADEL | Gesamtprojektleitung Bau | Geschichte und Theorie der Architektur | Housing | Landscape Architecture | Management, Technology, and Economics | MBA Supply Chain Management | Medizinphysik | Natural Hazards Management | Nutrition and Health | Raumplanung | Security Policy and Crisis Management | Sustainable Management of Man-made Resources | Sustainable Water Resources | Urban Design

Weiterbildungsdiplom (DAS): Angewandte Statistik | Informationstechnologie und Elektrotechnik | Militärwissenschaften | Pharmazie | Raumplanung | Verkehrsingenieurwesen

Weiterbildungszertifikate (CAS): Angewandte Erdwissenschaften | Angewandte Statistik | Betriebliches Gesundheitsmanagement | Entwicklung und Zusammenarbeit NADEL | Informatik | Pharmaceuticals – From Research to Market | Radiopharmazeutische Chemie, Radiopharmazie | Raumplanung | Räumliche Informationssysteme | Risiko und Sicherheit technischer Systeme | Unternehmensführung für Architekten und Ingenieure

Fortbildungskurse: Über 150 Kurse im Jahr in den Bereichen Architektur, Management, Bau-, Ingenieur- und Naturwissenschaften sowie in weiteren Wissenschaften der ETH Zürich

Für weitere Informationen:

Zentrum für Weiterbildung, Tel. +41 44 632 56 59, www.zfw.ethz.ch



Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
Swiss Federal Institute of Technology Zurich



Innovatives aus dem E-Learning –

Trends und Entwicklungen

RICARDA T.D. REIMER

Leiterin Fachstelle Digitales
Lehren und Lernen in der
Hochschule, Pädagogische
Hochschule FHNW; Medienpäda-
gogik, Hochschuldidaktik, Social
Media, Bildungsökonomie.
Kontakt: ricarda.reimer@fhnw.ch

Das Aufzeigen von Trends und Entwicklungen im E-Learning scheint geradezu ein Selbstläufer zu sein: ein Blick auf das elektronisch bzw. digital unterstützte Lehren und Lernen kann nicht ohne Orientierung an technologischen Entwicklungen von Hard- und Software erfolgen. Insofern stellt sich E-Learning automatisch als ein unentwegt durch Innovationen geprägtes Feld dar. Immer wieder zeichnen sich neue Wege ab, verschiedene Formen des E-Learnings umzusetzen.

Dennoch begeben wir uns mit diesem Beitrag – gegenteilig zur oben aufgeführten Annahme – auf eine Spurensuche nach E-Learning-Innovationen, welche nicht zwingend seitens der Technologien angestoßen werden, sondern ebenso aus dem E-Learning selbst. Der direkte Weg wäre jener, indem man die enge Verknüpfung von technologischen Entwicklungen und damit verbundenen Veränderungen der Lehr-/Lernsettings beschreibt. Seit 2004 gilt der Horizon Report im Bildungsbereich als einer der Technologietrendmesser. Im diesjährigen Report (Johnson et al. 2012) werden folgende Technologien für die aufgezeigten Zeithorizonte benannt:

- Ein Jahr oder weniger: Mobile Apps und Tablet Computing
- Zwei bis drei Jahre: Gamebasiertes Lernen und Learning Analytics
- Vier bis fünf Jahre: Gestenbasiertes Computing und Internet der Dinge

Technologisch zwar machbar, aber . . .

Anlehnend an diese beispielhafte Aufstellung stellt sich die Frage, welche Veränderungen hiervon ausgehen werden. Sicherlich ist dieses Vorgehen zukunftsorientiert, jedoch sollte man nicht nur diese Perspektive verfolgen. Wendet man sich Lehr-/Lernprozessen in der Weiterbildung zu, so sind zum einen ebenso die Teilnehmenden und ihre Lernformen und -bedingungen zu berücksichtigen. Zum anderen stehen insbesondere in der beruflichen Aus- und Weiterbildung unternehmerische Standpunkte im Interesse der Veranstalter. Dementsprechend bietet eine eindimensionale Orientierung an technologischen Entwicklungen keine ausreichende «Ausstat-

tung» für die oben benannte Spurensuche. Neben den Tools sind im Bereich des E-Learnings in der Weiterbildung folglich (medien-)pädagogische und berufsbildnerische Diskurse gleichermaßen einzubeziehen. Vielfach werden diese grundlegenden Aspekte bei der Darstellung von E-Learning-Entwicklungen vernachlässigt. Die langjährigen Erfahrungen im Feld zeigen, dass – obgleich technologisch vieles möglich ist – die konkrete Umsetzung und somit der Einsatz in der Weiterbildung damit nicht gleichzusetzen ist. Die Gründe hierfür sind vielfältig: mangelnde Innovationsbereitschaft/Mut, finanzielle/personale Ressourcen, kaum verlässliche Daten zum Umsetzungserfolg oder Notwenigkeit strategischer PE-/OE-Veränderungen etc.

Veränderte Lernsettings und Kommunikationsoptionen

Mit dem Einkauf neuer Hard- und Software für die Weiterbildung verweist man zwar auf den Bestand moderner Technologien, jedoch belegt dieser allein keine Weiterentwicklung im Bereich des Lehrens und Lernens – des E-Learnings. Erst der professionelle medienpädagogische Einsatz, entsprechende mediendidaktische Konzepte und eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Technologien und deren gesellschaftlichen Auswirkungen ermöglichen nachhaltige Innovationen. Zudem sind zahlreiche didaktische Entwicklungen, die im Zusammenspiel mit seit Jahren bekannten Tools entstehen, hervorzuheben. Web Based Trainings (WBT) oder Learning Managements Systeme (LMS) sind keine Neuheiten mehr, dennoch gibt es Erkenntnisse, die zu veränderten Lernsettings führen, welche die



«Mit dem Einkauf neuer Hard- und Software für die Weiterbildung verweist man zwar auf den Bestand moderner Technologien, jedoch belegt dieser allein keine Weiterentwicklung im Bereich des Lehrens und Lernens – des E-Learnings.»

Lehrenden und Lernenden beispielsweise motivieren, sich allein oder im Austausch mit Anderen intensiver den Lerninhalten zuzuwenden. So bieten Kurse auf einem LMS z.B. die Option, das Lerntempo individuell und selbstständig zu bestimmen, hier wird der Subjekt-, der Lernerorientierung Rechnung getragen. Zugleich sind LMS mit ihren integrierten Tools, wie Forum und Wiki sehr gut geeignet, um kooperatives und kollaboratives (webbasiertes) Arbeiten zu ermöglichen.

Siemens entwickelte als Beschreibung des digitalen Lernens den Konnektivismus (Siemens 2008). Dieser Ansatz berücksichtigt im Gegensatz zu den klassischen lerntheoretischen Ansätzen insbesondere das informelle, vernetzte und elektronisch gestützte Lernen. Auch Videokonferenzen sind grundsätzlich keine neue Entwicklung, doch durch die Einbindung webbasierter Online-Meetings in andere E-Learning-Formate, wie reine Online-Kurse oder Blended Learning-

Anzeige

Kurse und Events erfolgreich vermarkten und managen – mit daylight von educo.

daylight ist die neue und kostengünstige Standard-Branchenlösung für die Verwaltung und Vermarktung von Kursen, Events und ähnlichen Veranstaltungen. daylight bietet alle notwendigen Funktionalitäten, ist bedienungsfreundlich, einfach anpassbar und lässt sich dank offener Standards mühelos in bestehende Systemlandschaften integrieren.

Weitere Informationen: www.daylight.ch

Für SVEB-Mitglieder: 20 % Rabatt auf die jeweils aktuellen Lizenz- oder Mietgebühren sowie eine kostenlose Schnittstelle zu Alisearch.



Kontakt: educo gmbh, Neuwiesenstrasse 69a, 8400 Winterthur, Schweiz, Telefon: 0848 204 204, E-Mail: info@educo.ch

Veranstaltungen, entstehen veränderte Kommunikationsoptionen für die Teilnehmer/innen. Als neuere Ausdifferenzierung kann man in diesem Kontext die eigenständige Veranstaltungsform des Webinars beschreiben; gerade im Weiterbildungsbereich werden Webkonferenzen, ob als

«Auch in der Weiterbildung wird man sich dem Themenfeld der Vermischung von Realität und Virtualität, von Privatheit und Öffentlichkeit – Fragen zur Schnittstelle Mensch-Maschine-Interaktion – künftig kritisch zuwenden müssen.»

Open Course-Angebot (Stichwort: Open Educational Resources – OER) oder kostenpflichtige Veranstaltungen intensiv eingesetzt. Ebenso wie Videokonferenzen ermöglichen virtuelle Welten eine synchrone Begegnung der Teilnehmer/innen. Mediendidaktischen Fragestellungen des immersiven und simulativen Lernens wurden öffentlich in einer ersten Phase der Auseinandersetzung mit virtuellen Welten nachgegangen.

Weiterbildung und Social Media

Die Durchführung von Praxisprojekten schreitet derzeit eher im Hintergrund voran; hier aber zeigt sich, dass diese Lernszenarien eine veränderte Qualität nach sich ziehen werden. Aus medienpädagogischer und -didaktischer Perspektive eröffnen zudem die durch user-generated-content gekennzeichneten Web 2.0-Tools wie Blogs oder Tweets interessante Formen der Einbindung von externen Teilnehmenden und Quellen. Die Weiterbildung ist überdies aufgefordert, sich im Kontext marketingorientierter Fragestellungen ebenso der Integration von Social Media zuzuwenden. Offene Bildungsangebote und freie Zugänge zu Bildungsinhalten (OER) sind einerseits Marketinginstrumente, andererseits dienen sie der professionellen Darstellung des medienpädagogischen Einsatzes von Lehr-/Lernmaterialien der jeweiligen Weiterbildungsinstitution. Sicherlich wird sich dies zu einem Faktor entwickeln, der über die Wahl des Weiterbildungsanbieters entscheidet. Die didaktische Professionalität bzw. Innovationsfähigkeit wird somit zu einem öffentlichen Entscheidungskriterium.

Anzumerken ist hier zudem die Diskussion zu Green-IT. Es zeichnet sich ab, dass ökologische Fragestellungen im Bildungskontext vermehrt an Bedeutung gewinnen. Damit verbunden sind das Cloud-Computing und die Nutzung mobiler Devices. Für die Weiterbildung steht das mobile Lernen noch am Anfang, jedoch zeigt sich, dass sowohl die Entwicklung fachgerechter medienpädagogischer Settings als auch die Aufbereitung der Lehr-/Lernmaterialien in einem enormen Tempo vorangetrieben werden. Sieht man doch gerade hier das Potential neue Lern-/

Weiterbildungszeiten zu gewinnen. Sicherlich sollte man auch diese Entwicklung nicht ohne eine kritische Einschätzung auf das Recht auf Offline-Zeit betrachten.

Schnittstelle Mensch-Maschine-Interaktion

Abschliessend seien game-based learning, Tablets und augmented reality (AR) nochmals als Trends benannt. Unbestritten sind seit Jahrzehnten die Wirkungen des (Lern-)Spiels, ein zukünftiges «Entwicklerpaar» für die Weiterbildung werden Game Designer und Pädagog/innen sein. Tablets und die Philosophie der Apps stellen nicht nur Verlage vor besondere Herausforderungen, den qualitativen Veränderungen im Vermittlungsprozess geht bspw. die Fachstelle im Rahmen eines Innovationsprojektes nach. Last but not least wird man sich dem Themenfeld der Vermischung von Realität und Virtualität, von Privatheit und Öffentlichkeit – Fragen zur Schnittstelle Mensch-Maschine-Interaktion – auch in der Weiterbildung künftig kritisch zuwenden müssen.

Kritisch-reflexiver Blick notwendig

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass mit Innovationen im E-Learning und der Beschreibung von Trends und Entwicklungen immer mehrere Perspektiven, d.h. über die technologischen Entwicklungen hinaus zu berücksichtigen sind. Eine medienpädagogische Einordnung und fachkundige Anwendung des Medienkompetenzbegriffes sind zwingend notwendig, damit die Innovationskraft des E-Learnings an Wirkung und Ausstrahlung gewinnt. Sowohl Lehrende als auch Teilnehmende erfahren erst durch einen kritisch-reflexiven Blick auf Medien die Besonderheiten einer E-Learning-Weiterbildung, ob WBT- oder LMS-basiert, im Blended Learning-Format, als Online-Kurs, Videokonferenz- oder Spielepartner/in oder als Avatar/in in einer virtuellen Welt. Wenn E-Learning im Bereich der (beruflichen) Weiterbildung als (Medien-)Bildung verstanden wird, haben wir die Chance, dort Lehr-/Lernszenarien zu entwerfen, die den individuellen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Ansprüchen an eine zukunftsorientierte und zugleich innovative Weiterbildung entsprechen. ■

Quellen:

Johnson, L./Adams, S./Cummins, M. (2012). NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition: Deutsche Ausgabe (Übersetzung: Helga Bechmann). Austin, Texas: The New Media Consortium.

Siemens, G./Downes, S. (2008). Massively Open Online Course: Connectivism and Connective Knowledge. Open Educational Resources: Dokumentation und Zusammenarbeit über z.B. Forendiskussionen, Moodle-Plattform, Blogs, Second Life, Treffen im Virtual Classroom. Internetquelle: Wiki zum Online-Kurs http://lrc.umanitoba.ca/wiki/Konnektivismus_2008 [online: 2.6.12].

Eine ausführliche Literaturliste und Angaben zu Internetquellen sind per e-Mail bei der Autorin erhältlich.

Topseller auf www.alice.ch/shop



Bildungspass

Der Bildungspass schafft Übersicht und Transparenz über Ihre Weiterbildung im beruflichen und persönlichen Bereich. Eingezeichnet werden alle Aus- und Weiterbildungen, Kursbesuche, Praktika und ehrenamtliche Tätigkeiten. Der Bildungspass ist in der ganzen Schweiz anerkannt und dreisprachig. Aktuelle Auflage: 750 000 Ex.

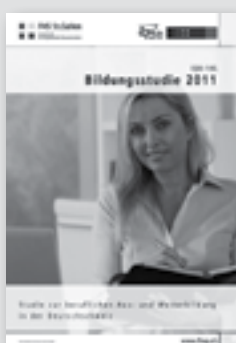
Preis pro Stück CHF 5.– (inkl. MwSt, exkl. Versandkosten).
Rabatte bereits ab 20 Ex. Logoeindruck ab 2000 Ex. möglich.



Portrait Weiterbildung Schweiz

Das Portrait informiert in kompakter Form über die aktuelle Situation der Weiterbildung in der Schweiz: über gesetzliche Grundlagen, Institutionen und ihr Personal, über Angebote und Teilnahmequoten, Finanzierungsformen und internationale Kontakte.

Preis CHF 24.– (inkl. MwSt, exkl. Versandkosten). 87 Seiten. 2008.



Bildungsstudie Schweiz 2011

Lukas Scherer, Daniel Jordan, FHS St. Gallen

Studie zur beruflichen Aus- und Weiterbildung in der Deutschschweiz

Die «Bildungsstudie Schweiz» erscheint zum vierten Mal. Jährlich alternierend werden neben der diesjährigen Zielgruppe (3000 Bildungsnachfragende der Tertiärstufen A und B) auch die Bildungsinstitutionen (Bildungsanbietende) zu aktuellen Aus- und Weiterbildungspräferenzen sowie bildungspolitisch relevanten Entwicklungen und Tendenzen befragt.

Die Schwerpunkte der Bildungsstudie 2011 liegen bei der Finanzierung der Bildung, den genutzten Informationskanälen der Bildungsangebote sowie den Kriterien, die für die Wahl der Bildungsinstitution entscheidend sind. Zudem wurde in diesem Jahr die Bedeutung von Social Media und dessen Einsatz im Bereich der Bildung beleuchtet.

Preis CHF 58.– / für SVEB-Mitglieder CHF 48.– (inkl. MwSt, exkl. Versandkosten)

→ **Gratis Download: Diverse Weiterbildungs-Projektberichte**

Bestellungen: www.alice.ch/shop

S V E B
F S E A

Schweizerischer Verband für Weiterbildung
Fédération suisse pour la formation continue
Federazione Svizzera per la formazione continua
Swiss Federation for Adult Learning



Didattiche innovative

GIORGIO COMI

Docente di scienze dell'educazione, pedagogia interculturale e tecnologie applicate alla formazione, Responsabile di progetti e formatore di adulti presso l'Istituto universitario federale per la formazione professionale (IUFFP) - Lugano, Labor Transfer - Camorino e l'Università della Valle d'Aosta - Aosta.
Contatti: giorgio.comi@labor-transfer.ch; giorgio.comi@iuffp-svizzera.ch

La didattica, sovente vista come un insieme di «cose da fare» e di strumenti da predisporre, è da ricollegare al «dire», al raccontare, al descrivere, all'esprimere. Tentando di recuperare le caratteristiche dell'incontro e dell'ascolto sperimentiamo da anni situazioni di apprendimento esperienziale. La predisposizione di momenti di lavoro condiviso, la proposta di momenti di riflessione e di confronto permette di intrecciare racconti che danno senso al contesto in cui viviamo e che ci definisce. Le formatrici e i formatori possono assumere così, consapevolmente e responsabilmente, il loro ruolo di agenti sociali nel campo dell'educazione, della formazione e della progettazione didattica.

La FSEA gestisce da anni progetti europei, che meritano di essere considerati per i contenuti trattati e per i metodi utilizzati. Molti progetti qui indicati si sviluppano nel contesto aziendale di Labor Transfer, altri sono coordinati dallo IUFFP di Lugano, dalla Conferenza della Svizzera italiana per la formazione continua degli adulti, dalla Fondazione ECAP o ancora dalle associazioni PerCorsoGenitori e Inoltre. Un gruppo di lavoro opera e riflette su questi approcci nella formazione.

Quali concezioni permettono di organizzare il lavoro?

Le nostre azioni integrano diversi aspetti: le relazioni tra soggetti in gioco, l'organizzazione del mondo del lavoro, le competenze attese e da acquisire, il quadro operativo sempre situato nel tempo e in un contesto socioculturale caratterizzato da legami, scopi, convinzioni e valori. Niente di nuovo, forse, se non l'interesse per la rivalutazione di aspetti che, a nostro parere, sono da troppo misconosciuti dalle scienze della formazione, i cui operatori sono spesso chiamati a rispondere affannosamente agli imperativi di una società preoccupata dalle necessità di dimostrare efficacia, produrre risultati immediati, trovare soluzione ad ogni problema. Interpretiamo dunque il filone di una formazione per competenze, considerando gli aspetti costitutivi di una vita e di una formazione d'adulti, integrati nel contesto e coscienti del ruolo che possono e devono

avere. L'interesse per le loro storie di vita diventa dunque oggetto di formazione. Sappiamo che l'adulto acquisisce, sovente, in situazione d'urgenza, quando necessita di nuovi strumenti per continuare la sua opera, che si tratti della gestione autonoma di un vigneto, dell'organizzazione della vita familiare o dello studio di una lingua straniera. Il fatto di riferirsi alla sua storia e alla storia che lo avvolge e lo determina favorisce una consapevolezza degli obiettivi da porre e delle strategie da impostare in un piano formativo.

Quali progetti?

CREA, Parenting, SMILE, GenInLab, EDDILI, Realize, ICIC, Genitori in movimento, I-VET¹, Scuola di apprendimento esperienziale sono i progetti che vedono la nostra partecipazione attenta ai metodi di lavoro con adulti, formazione sovente collegata ad un contesto d'accoglienza, all'insegnamento a migranti della lingua e della cultura locale, all'acquisizione di metodi per l'educazione familiare, ad un'attitudine di cittadinanza da costruire, alla progettazione in situazione economica difficile.

Quali innovazioni?

La rinnovata attenzione al partecipante, l'accoglienza delle persone e delle loro esperienze in quanto strumenti di apprendimento, l'ascolto delle storie, per cercare insieme il senso e i sentimenti, il rinforzo di apprendimenti elaborati nell'esperienza, la costruzione di modelli, il con-

fronto con colleghi esperti: ecco delle forme di lavoro descritte in un numero incredibile di testi. L'innovazione sta nell'integrare consapevolmente queste attitudini, questi modi di essere di fare e di stare, nei percorsi formativi. Valorizzare l'esperienza come punto di partenza di un viaggio comune, dar spazio alle storie proposte dai partecipanti, considerare i fatti, gli eventi, gli avvenimenti che punteggiano la nostra storia di vita e formativa così come le idee, le convinzioni e i valori che organizzano il nostro modo di vederci e di vedere il mondo. Il passaggio dall'esperienza al racconto è l'inizio di un percorso che passa attraverso l'esplicitazione di idee e di opinioni, il riconoscimento e la denominazione di concetti, di forme organizzative e modelli, la condivisione di saperi personali e la costruzione di saperi collettivi. L'apprendimento esperienziale è allora un modo di lavorare che supera una concezione attivistica, che concentra l'attenzione sull'azione in sé, sul suo procedere e sulle procedure che la organizzano sui risultati prodotti. Una serie di passaggi, dai organizzano in cicli (learning loop) il lavoro individuale e comune, favorendo l'azione e la riflessione su di essa. Vi è allora l'occasione di riconoscere la complessità dell'atto di apprendimento e di comprendere (nel senso letterale del termine) la realtà articolata così come la viviamo nella relazione con gli altri, nella tensione verso gli obiettivi mirati, nello sguardo di chi ci osserva e valuta con i suoi criteri e i suoi giudizi. Questo modo di far scuola propone un ponte tra una concezione galileiana che cerca di descrivere il funzionamento umano attraverso la metafora delle macchine, per accogliere la compresenza costante e inscindibile di mente e corpo, di passioni e ragionamento, di obiettivi e sogni. E sappiamo bene come le metafore influenzano il nostro modo di pensare e di agire! Così, senza abbandonare il passato e la cultura che ci ha costruiti, siamo chiamati a dotarci di nuove rappresentazioni, una sorta di mappa del territorio della complessità, del nostro quotidiano. Mente e corpo, concetti e convinzioni, fatti e vissuti, opinioni e conoscenze convivono in noi. Senza investire enormi risorse nel cercare di separare e classificare proponiamo di formarci considerando tutto ciò. Complicato? Sì.

Un'attività con gli adulti e non solo per gli adulti

«Cosa hanno in comune camminare nella neve con le racchette, tenere una lezione universitaria a partire dai sogni, svolgere un compito sul lavoro e ripeterlo in un modo riflessivo in un corso di formazione (...)?»² Queste domande offrono spazio alla traduzione didattica, in un progetto in cui gli adulti – formatrice, formatore, partecipante, mandante, studente – assumono ruoli e vivono esperienze. E in questa didattica l'espressione –orale, scritta, con il corpo, attra-

verso la musica o con le TIC – è da considerare come lo strumento principe di un'azione su se stessi, sui contenuti, sulle forme e gli scopi di un apprendimento, dell'apprendimento; su di essa si fonda il lavoro di riflessione personale e condivisa. Non solo meditazione dunque, bensì un «processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e

«L'innovazione sta nell'integrare consapevolmente queste attitudini, questi modi di essere di fare e di stare, nei percorsi formativi...»

a darvi significato»³. Questa didattica assicura apprendimento e, nel contempo, mette in risalto il ruolo trasformativo dell'apprendimento stesso, se la formazione è pensata per far riconoscere schemi, modelli e varianti operative. La storia personale, che ci tiene prigionieri delle nostre concezioni, si traduce così in un contenuto di un apprendimento comunicativo. Nella didattica pensiamo ad un «approccio piuttosto che una scelta di strumenti, proponendo un contesto formativo che permetta di porre lo sguardo sull'altro e nel contempo interrogarsi sul proprio modo di guardare l'altro»⁴. ■

¹ Alcuni progetti sono descritti nel sito www.conferenzacfc.ch/, alla voce «INFO PROGETTI»; altri nel sito dello IUFFP, www.iuffp-svizzera.ch o della Labor Transfer, www.labor-transfer.ch.

² Reggio (2011) testo ripreso dalla quarta di copertina

³ Mezirow (2003) p. 106

⁴ Onorati, Bednarz, Comi (2011), p. 160

Bibliografia minima:

Mezirow, J. (1991), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano (trad. it. 2003).

Ulich, E. (2001) *Arbeitspsychologie*, Hochschulverlag, Zurigo.

Ryser, C., Alberti, G., Comi, G., Longhi, R. (2005) *Persona – tecnica organizzazione. La configurazione dei sistemi lavorativi secondo la concezione MTO*, Ed Labor Transfer, Camorino.

Stroobants, H., Chambers, P., Clarke, B. (2007) *Percorsi riflessivi. Facilitare il live-Long Learning nella formazione professionale*, Istituto Tagliacarne, Roma, Progetto europeo Leonardo.

Cattaneo, A., Comi, G., Rivoltella P.C. (a cura di), (2010) *Tecnologie didattiche e formazione professionale. Strumenti*, GLIMI, Breganzona, IUFFP, Lugano.

Dolci, A., Amico, F., [a cura di] (2011) *L'approccio maieutico reciproco, nell'educazione degli adulti*, Centro per lo sviluppo creativo Danilo Dolci, Palermo, Progetto europeo Grundtvig.

Onorati, M.G., Bednarz, F., Comi, G. (2011) *Il professionista interculturale. Nuove competenze nella società del cambiamento*, Carocci, Roma.

Reggio, P. (2011) *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma.



didattica innovativa con il video interattivo

ANH THU NGUYEN

Collaboratrice scientifica presso l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale - IUFFP. Svolge attività di ricerca e monitoraggio nel progetto Scuolavisione.
 Contatto:
 anhthu.nguyen@iuffp-svizzera.ch
 www.iuffp-svizzera.ch
 www.scuolavisione.ch

ALBERTO CATTANEO

Responsabile del campo di ricerca «Innovazioni nella formazione professionale» presso l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale - IUFFP. È capo progetto di Scuolavisione e svolge attività di ricerca.
 Contatto:
 alberto.cattaneo@iuffp-svizzera.ch
 www.iuffp-svizzera.ch
 www.scuolavisione.ch

YouTube, Vimeo, DailyMotion. Sono alcuni dei portali video più conosciuti e cliccati quotidianamente. Oggigiorno, costi elevati e complessità tecnica non costituiscono più una barriera per chi vuole cimentarsi nella realizzazione di video: un telefono cellulare con videocamera incorporata è sufficiente per dare vita a filmati creativi. Il video, infatti, assicura una comunicazione di impatto immediato, proprio perché ricorre all'immagine, che da sempre costituisce per l'essere umano un canale intuitivo di scambio e condivisione delle informazioni. Perché dunque non sfruttare il successo e la diffusione di questo formato mediale per fare formazione?

Il video per apprendere?

Video e filmati possono essere utilizzati per supportare l'apprendimento? Rappresentazioni dinamiche, ricostruzioni storiche, simulazioni di processi non visibili a occhio nudo, possono favorire una migliore comprensione di problemi tratti dalla realtà e che altrimenti potrebbero risultare difficilmente accessibili?

Studi sperimentali hanno dimostrato che l'uso dell'audiovisivo in contesti educativi può favorire la comprensione e il transfer delle conoscenze, in particolare quando per capire processi in movimento o sistemi complessi è necessario che questi siano osservabili (Zahn et al., 2005). Il materiale audiovisivo può supportare l'apprendimento in tre modi: 1. «rimpiazzando» esperienze reali, grazie all'alto grado di autenticità e realismo, 2. permettendo la visualizzazione di processi dinamici, non osservabili nella realtà o difficilmente descrivibili a parole, 3. attraverso la combinazione di differenti sistemi simbolici, come l'immagine, il testo e l'audio, in contenuti multimediali coerenti (Chambel, Zahn & Finke, 2004).

Tuttavia, usato come supporto per la presentazione delle informazioni, il video è uno strumento poco malleabile, che non permette allo studente di intervenire in maniera attiva sull'oggetto di studio. Attività di riflessione, annotazione ed elaborazione non sono supportati che in maniera limitata. Perché dunque non stravolgere la logica di un fruitore del tutto passivo di fronte ad un medium preconfezionato e unidirezionale? È possibile conferire al corsista maggiore autonomia

nel processo di costruzione del sapere, senza che vi sia una perdita di efficacia nell'insegnamento?

Scuolavisione: apprendere con il video interattivo

Quesiti come questi sono al centro del progetto Scuolavisione, dove alle potenzialità del video sono associate le proprietà dell'ipertesto e della multimedialità: grazie a un software specifico, docenti e formatori possono – in maniera semplice e senza particolari conoscenze tecniche – rendere interattivi i propri video. Il filmato, suddiviso in una sequenza di capitoli ad accesso diretto, può essere arricchito di etichette testuali, brevi quiz e «punti attivi» collegati a materiali di approfondimento (di tipo testuale, iconico o uditivo). Il corsista potrà successivamente interagire in modo diretto con il video interattivo, fermandolo o ripercorrendolo quando necessario, nonché ricevere spunti di riflessione mirati, accedere a domande di autovalutazione oppure a consegne da svolgere autonomamente. Durante la visione, laddove ritenuto utile, delle annotazioni supplementari possono essere aggiunte, tramite una funzione specifica per la presa di appunti.

Grazie alla nuova dimensione di interattività che viene a generarsi, è possibile riprodurre una logica reticolare piuttosto che lineare, per creare delle situazioni di didattica innovativa in cui l'utente stesso è fautore delle scelte che lo rendono protagonista del processo di apprendimento ed è co-autore in quello di costruzione della conoscenza.



- 1 Video
- 2 Indicazioni didattiche
- 3a Menu dei capitoli (sincronizzati)
- 3b Punti attivi di ciascun capitolo
- 4a Punto attivo rosso
- 4b Altre tipologie di punto attivo
- 5 Collegamenti (siti web e documenti)
- 6 Testo collegato al punto attivo

Innovare la formazione

Il video interattivo può essere utilizzato a supporto della spiegazione in classe, dove la presenza di spunti mirati favorisce l'approfondimento, l'argomentazione e l'analisi del filmato; ancora meglio, può essere impiegato in attività di apprendimento autonomo: grazie alla segmentazione in capitoli e la navigazione a mappa, il controllo e l'accesso puntuale alle informazioni aggiuntive sono facilitati; la struttura ponderata dell'oggetto in questione – come risultante della progettazione oculata che ne dovrebbe fare il formatore – sostiene inoltre l'apprendimento delle relazioni reciproche tra concetti e procedure. Ancora, esso può essere esplorato in piccoli gruppi, per incoraggiare la riflessione e la discussione sui temi trattati. Tenendo conto della specificità della formazione continua, la quale si indirizza ad un pubblico che ha sempre più necessità di coniugare gli impegni lavorativi con quelli privati, di interesse ancora maggiore sono le funzionalità in ottica Web 2.0 offerte da Scuolavisione, che consentono di attivare la cooperazione in situazioni formative al di fuori dei confini spaziali e temporali di un'aula fisica. Il formatore può,

infatti, definire delle consegne di analisi e commento del video che i corsisti potranno svolgere in modalità interattiva a distanza. L'apporto dei singoli permetterà di generare conversazioni in stile blog/chat, che a loro volta potranno essere oggetto di una successiva riflessione e discussione guidata ad opera del formatore.

«Grazie alla nuova dimensione di interattività che viene a generarsi, è possibile riprodurre una logica reticolare piuttosto che lineare, per creare delle situazioni di didattica innovativa in cui l'utente stesso è fautore delle scelte che lo rendono protagonista del processo di apprendimento ed è co-autore in quello di costruzione della conoscenza.»

Molteplici sono le potenzialità del video interattivo e diverse le possibilità di utilizzo in ambito didattico. Trovare risposte esaurienti agli interrogativi emersi, nonché in merito alle condizioni di efficacia di un oggetto così poliedrico, è oggetto di ricerca all'interno del progetto. Rimandiamo il lettore al sito Web (www.scuolavisione.ch) per visionare alcuni esempi di video interattivi e per ulteriori approfondimenti. ■

Bibliografia:

- Arn, C., Cattaneo, A., Nguyen, A. T. (2012). Wie Videos zum Lehrmittel werden. Folio n° 03/2012
- Cattaneo, A. & Nguyen, A. T. (2012, in pubblicazione). Scuolavisione: hypervideo e formazione professionale. In: Form@re. Erickson Edizioni
- Cattaneo, A. & Mäusli, T. (2011). «Scuolavisione»: uno strumento didattico innovativo per l'uso di materiali audiovisivi nel contesto formativo. Scuola Ticinese n° 300
- Chambel, T., Zahn, C. & Finke, M. (2004). Hypervideo Design and Support for Contextualized Learning. In: ICALT '04 Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies. Washington, USA
- Nguyen, A. T. & Cattaneo, A. (2012, in pubblicazione). L'hypervideo nella formazione professionale: alcuni esempi. In: Form@re. Erickson Edizioni
- Zahn, C., Hesse, F. W., Finke, M., Pea, R., Mills, M. & Rosen, J. (2005). Advanced video technologies to support collaborative learning in school education and beyond. In: International CSCL-05 Conference. Taipei, Taiwan

Résumé

Le grand succès de sites web tels que You Tube, témoigne de l'intérêt vers la réalisation et le partage des vidéos. Pourquoi ne pas utiliser ce format dans la formation? Cependant, la vidéo en soi demeure un instrument rigide, ne permettant que de manière limitée l'activation de processus d'apprentissage complexes. Toutefois, en conjuguant les caractéristiques de la vidéo à celles de l'hypertext et de la multimedialité, on obtient un produit interactif et polyvalent qui peut être

utilisé pour élaborer des situations didactiques innovatrices, en classe et en dehors de celle-ci. Les potentialités de la vidéo interactive et les possibilités d'exploitation en contexte d'apprentissage, constituent le sujet de recherche de Scuolavisione. Plus d'informations concernant le projet sont disponibles, en français et en allemand, dans le numéro 03/2012 de Folio. Toutes références supplémentaires sont à disposition sur le site web du projet (www.scuolavisione.ch).



SwissSim – Online Simulationsmodell

zur Schweizer Volkswirtschaft

CAROLIN GÜSSOW

Dr., Projekt Managerin SwissSim
an der Executive School of
Management, Technology and
Law der Universität St. Gallen
(ES-HSG)
Kontakt:
carolin.guessow@unisg.ch

Volkswirtschaftliche Prozesse sind äusserst komplex. Das macht auch ihren Unterricht schwierig, abstrakt und wenig greifbar. Die gängigsten Modelle sind starke Vereinfachungen, oder aber sie beschäftigen sich intensiv mit einem einzigen ökonomischen Aspekt. Mit der komplexen Alltagsrealität haben solche Modelle oftmals wenig zu tun. Das online Simulationsmodell SwissSim setzt genau hier an, indem es Teilnehmern in einem Spiel ermöglicht, als Akteure (Regierung, Notenbank etc.) konkrete Handlungen und Eingriffe zu simulieren. Die Teilnehmer müssen also konkrete Entscheidungen wie Steuererhöhungen oder Zinssenkung treffen und erfahren durch die Simulation, wie sich diese in einer realen Volkswirtschaft (z.B. Arbeitslosigkeit, Inflation, Verschuldung usw.) auswirken würden.

Die Anfänge von SwissSim an der Universität St. Gallen reichen bis ins Jahr 1978 zurück, als ein kleines Modell mit acht Gleichungen entwickelt wurde. Dieses und die in den folgenden Jahren formulierten gesamtwirtschaftlichen Modelle wurden sowohl für die Forschung als auch für die Aus- und Weiterbildung eingesetzt. SwissSim wird heute an der Universität St. Gallen im EMBA (Executive Master of Business Administration), EMBA für Technologiemanager und im EMBE (Executive Master in Business Engineering) für 1 bis 1,5 Tage eingesetzt. SwissSim ist eingebettet im Volkswirtschafts- bzw. Economics-Unterricht.

Aus Teilnehmersicht

Für den Unterricht mit SwissSim werden Kleingruppen gebildet (3–6 Personen), die zunächst verschiedene Aufgaben zur gleichen wirtschaftlichen Situation erhalten. Zum Beispiel lautet die Aufgabe, die Rezession Anfang der 90er Jahre mit Ausgabenpolitik (1. Gruppe), Steuerpolitik (2. Gruppe) und Geldpolitik (3. Gruppe) zu verhindern. Jede Gruppe benötigt einen Laptop mit Internetzugang, erhält vom Dozenten einen Login und kann unter den vorbereiteten Aufgaben auswählen. Die Gruppe «Steuerpolitik» kann also den Mehrwert-, Einkommens- und Unternehmenssteuersatz ändern. Die Variablen können auch gleichzeitig verändert werden. Alle Veränderungen der Politikvariablen werden mit einer roten Linie dargestellt und die Original- oder Basiszeitreihen mit einer schwarzen. Die schwarzen

Linien sind immer sichtbar und verschieben sich nie. Werden keine Änderungen eingegeben, gibt es keine rote Linie. Simulieren bedeutet, dass das Modell mit der roten Linie rechnet und die neuen Zeitreihen im Vergleich zur Basis darstellt. Die Simulationsergebnisse werden also im Vergleich zum Original abgebildet und bewertet. Abbildung 1 stellt das Ergebnis einer Simulation dar: Im Vergleich zur Ausgangslage ist die Erwerbslosenquote gesunken. Der wirtschaftspolitische Eingriff hat sich in Bezug auf die Erwerbslosenquote folglich gelohnt. In Abbildung 1 links oben sieht man die Variablenliste, aus der die Teilnehmer andere Zeitreihen auswählen können.

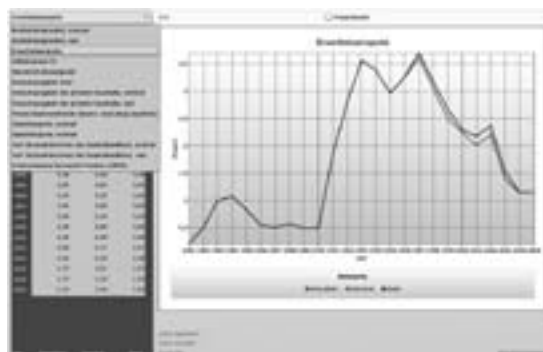


Abbildung 1: Simulationsergebnis

Bei Gruppenarbeiten lässt sich regelmässig beobachten, dass die Teilnehmer innerhalb kürzester Zeit ökonomisch diskutieren und dabei



«SwissSim nimmt spielerisch die Angst vor der ökonomischen Komplexität und reduziert die Fachinhalte zunächst auf elementare Zusammenhänge und Aussagen.»

das Simulationsmodell wie selbstverständlich benutzen. Es herrschen in der Gruppe immer verschiedene Meinungen vor, wie sich die Änderung einer Politikvariablen auf die Wirtschaft auswirkt. Mit einem Simulationsmodell lassen sich diese Auswirkungen unmittelbar überprüfen. Das macht den Unterricht realitätsnah, die Fachinhalte erfahrbar und schafft ein Verständnis für Wirkungszusammenhänge. SwissSim nimmt spielerisch die Angst vor der ökonomischen Komplexität und reduziert die Fachinhalte zunächst auf elementare Zusammenhänge und Aussagen. Sind diese verinnerlicht, folgen automatisch daraus weiterführende Fragen. Die Teilnehmer nähern sich so schrittweise der Komplexität der Materie oder entwickeln zumindest ein Verständnis dafür.

Wichtig ist, dass das Simulationsspiel nicht zum «Flipperkasten» wird. Die reine Lust am Spiel darf nicht überhandnehmen: Es nicht das Ziel, ohne nachzudenken Änderungen einzugeben, um die Wirtschaft zu optimieren. Dem wird mit zwei Dingen vorgebeugt: Erstens, rechnet das Modell langsam, was heisst, die Gruppen würden zu viel Zeit verlieren, wenn sie ausschliesslich «flipperten». Zweitens müssen sie ihre wirtschaftspolitische Strategie später im Plenum mit einer kurzen Präsentation ihrer besten Simulation «verkaufen». Hier sind die ökonomischen und politischen Argumente entscheidend.

Die guten Bewertungen für SwissSim von den Teilnehmern lassen sich nicht nur auf das erlebbare Vertiefen der Fachinhalte in Kombination mit den Spielerkomponenten eines Simulationsmodells erklären, sondern auch auf die sozialen Aspekte einer Gruppenarbeit. Das gemeinsame Diskutieren, wobei verschiedene Meinungen teilweise emotionsgeladen aufeinanderprallen, wird durch das objektive, neutrale Simulationsmodell immer wieder auf den Boden der Tatsachen gestellt. Die Teamarbeit mit SwissSim fördert den Gruppenzusammenhalt.

Auch kann mit SwissSim eine Prüfung durchgeführt werden. Dabei bekommen alle Gruppen die gleiche Aufgabe. Die Note setzt sich hälftig zu-

sammen aus der Bewertung der Präsentation und einer mathematischen Bewertung (Punkte für grösstes Wachstum, niedrigste Arbeitslosigkeit etc.). Diese Prüfungsform ist eine hochwillkommene Abwechslung zu den klassischen Prüfungen und sehr einprägsam.

Die Rolle des Dozenten

Ist der Dozent computeraffin, sind die organisatorischen Vorbereitungen gering. Der Dozent bekommt einen Login, kann unter verschiedenen Aufgaben auswählen, die er den Teilnehmern freischalten kann. Selbstverständlich sollte er sich inhaltlich mit den Aufgaben vorher auseinandersetzen. Er kann auch eigene – leichtere – Aufgaben kreieren. Während des Unterrichts beschränkt sich seine Rolle auf die des Moderators. Ein Dozent, der Spass am Diskutieren hat und gerne aktuelles, wirtschaftliches (Tages)geschehen einbauen möchte, wird genauso viel Freude an SwissSim haben wie die Teilnehmer selbst. Traut sich der Dozent diese Rolle nicht zu, kann SwissSim auch mit Moderator «eingekauft» werden. Wichtig ist anzumerken, dass es keine Musterlösungen zu den Aufgaben gibt: Eine intelligente Geldpolitik kann zu gleich guten Ergebnissen führen wie eine Ausgabenerhöhung mit moderater Steigerung der Steuersätze. Dies erfordert breites ökonomisches Wissen bei den Dozenten und auch eine gewisse Spontanität und Flexibilität bei den Präsentationen im Plenum. Bis heute wird SwissSim ausschliesslich bei Weiterbildungsstudenten an der Universität St. Gallen mit ökonomischer Basisausbildung eingesetzt. Ohne Vorbildung würde der soziale Aspekt der Gruppenarbeit stärker in den Vordergrund rücken. Grundsätzliche ökonomische Zusammenhänge würden mit SwissSim zwar spielerisch erlernt, doch müsste der Dozent stärker darauf achten, dass das Ganze fachlich nicht in die falsche Richtung laufen würde. Ein Erlebnis oder ein Teamevent allerdings wäre es für die Teilnehmer ganz gewiss. ■



Stärkung der Weiterbildung

HANSRUEDI STADLER-INEICHEN

Dr., Präsident der
Expertenkommission für ein
Weiterbildungsgesetz
Kontakt:
stadler.hansruedi@bluewin.ch

Der Erwerb von Wissen und Können und die ständige Weiterentwicklung sind Voraussetzungen für die persönliche Entfaltung und die Teilhabe an allen Bereichen von Wirtschaft und Gesellschaft. Mit Artikel 64a BV wurde die Weiterbildung erstmals auf Verfassungsebene geregelt und damit ihre Bedeutung für den Bildungsraum Schweiz unterstrichen. Gestützt auf diesen Verfassungsartikel hat der Bund den Auftrag, Grundsätze über die Weiterbildung festzulegen, die Kompetenz, die Weiterbildung zu fördern und die Aufgabe, Bereiche und Kriterien festzulegen. Eine Expertenkommission hat den Verfassungsauftrag im Entwurf zu einem Bundesgesetz über die Weiterbildung konkretisiert. Inzwischen wurde zu diesem Gesetzesentwurf eine Vernehmlassung durchgeführt.

Wir haben in der Schweiz einen Weiterbildungsmarkt von rund 5,3 Milliarden Franken. Der Anteil des Bundes beträgt 600 Millionen Franken. Das Weiterbildungsgesetz will keine Marktregulierung des gesamten Weiterbildungsmarktes. Der Gesetzesentwurf hat zum Ziel, durch Rahmenbedingungen, die hauptsächlich privat organisierte und individuell verantwortete Weiterbildung zu stärken. Im Fokus des Weiterbildungsgesetzes als Grundsatzgesetz stehen die rund 50 bundesrechtlichen Spezialgesetze, die Weiterbildungstatbestände enthalten.

Gesetz als Chance Weiterbildung zu definieren

Aufgrund des historischen Hintergrundes besteht heute nicht nur ein heterogenes Verständnis von Weiterbildung, sondern es gibt auch Unterschiede in der Begrifflichkeit. Das Weiterbildungsgesetz bietet erstmals die willkommene Möglichkeit, Weiterbildung zu definieren und in den Bildungsraum Schweiz einzuordnen. Der Gesetzesentwurf definiert Weiterbildung als nicht-formale Bildung, d.h. Lernen in strukturierten Bildungsangeboten ausserhalb der formalen Bildung. Die formale Bildung umfasst dagegen die staatlich geregelte Bildung mit staatlichen Abschlüssen. Daneben gibt es noch die informelle Bildung, d.h. individuelles Lernen wie beispielsweise Selbststudium oder das Lernen am Arbeitsplatz. Diese im Gesetzesentwurf vorgenommene terminologische Klärung ist nicht nur verständlich, sondern international auch tauglich.

Mehr Transparenz und Durchlässigkeit

Der Gesetzesentwurf formuliert verschiedene Grundsätze für die Weiterbildung. Das Weiterbildungsgesetz will die Eigenverantwortung von Individuen und Unternehmen stärken und gute Rahmenbedingungen schaffen. Die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sollen nicht nur einen hohen Bildungsstandard garantieren, sondern auch zu einer besseren Vergleichbarkeit und mehr Transparenz beitragen. Für die Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungssystems ist auch der Grundsatz der Anrechnung von nicht-formalen und informellen Bildungsleistungen an die formale Bildung zentral. Auch wenn sich das allgemeine Diskriminierungsverbot aus der Bundesverfassung ergibt, wird im Gesetzesentwurf unter dem Grundsatz Chancengleichheit die Bedeutung bestimmter Zielgruppen hervorgehoben. Schliesslich sollen staatliche Angebote den Wettbewerb nicht verfälschen. Auch wenn sich die Grundsätze im Gesetzesentwurf vorab an die vom Bund und den Kantonen geregelte Weiterbildung richten, werden sie ihre wünschbare Ausstrahlung auch auf die anderen Bereiche der Weiterbildung haben.

Förderung der Grundkompetenzen

Ausgangspunkt des Verfassungsartikels zur Weiterbildung war insbesondere auch die Problematik der Nachholbildung und des Illetrismus. Die Nachholbildung im formalen Bildungsbereich ist heute bereits geregelt. Der Gesetzesentwurf



«Das Weiterbildungsgesetz bietet erstmals die willkommene Möglichkeit, Weiterbildung zu definieren und in den Bildungsraum Schweiz einzuordnen.»

enthält aber eine spezialgesetzliche Regelung und Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener. Dabei geht es um den Erwerb und den Erhalt von Grundkompetenzen in Lesen, Schreiben, Alltagsmathematik, Informations- und Kommunikationstechnologie und Grundkenntnissen zu den wichtigsten Rechten und Pflichten. Mit der Verankerung der Grundkompetenzen im Weiterbildungsgesetz werden die Teilhabe von gering Qualifizierten an Wirtschaft und Gesellschaft und das lebenslange Lernen ermöglicht. Damit wird auch ein wichtiges politisches Anliegen umgesetzt.

Schliesslich schafft der Gesetzesentwurf mit einer Weiterbildungskonferenz ein wichtiges Koordinationsorgan zwischen den verschiedenen staatlichen Stellen des Bundes und der Kantone. Zentral sind dabei auch die Pflege des Dialogs mit den interessierten Kreisen und die Beobachtung der Entwicklung der Weiterbildung. Die im Gesetzesentwurf verankerten Bestimmungen zu Statistik und Monitoring sind die Basis zur Überprüfung der Wirksamkeit des Weiterbildungsmarktes.

Bedeutung der Weiterbildung unterstreichen

Der gut ausbalancierte Gesetzesentwurf schafft günstige Rahmenbedingungen für das lebenslange Lernen. Der Weiterbildung wird auch endlich die ihr zustehende Bedeutung im Bildungsraum Schweiz zugewiesen. Die terminologische Klärung schafft Ordnung im heutigen Wildwuchs der Begrifflichkeit, und die formulierten Grundsätze haben ihre Auswirkungen nicht nur für die staatlich geregelte und unterstützte Weiterbildung, sondern auch Signalwirkung auf alle anderen Weiterbildungsangebote. Es ist zu hoffen, dass es im weiteren Verlauf des Gesetzgebungsprozesses gelingt, auf der Basis des heutigen Gesetzesentwurfes den Verfassungsauftrag innert nützlicher Frist umzusetzen. Erst dann hat die Politik den Tatbeweis erbracht, dass für sie die Weiterbildung wichtig ist. ■

Weitere Informationen:

www.bbt.admin.ch/weiterbildung

Anzeige



coachingzentrum
Beratungsausbildung mit Wirkung

Dipl. Coach SCA
Dipl. Berater/-in (Lehrgang BSO anerkannt)
in den Formaten Supervision,
Coaching und Organisationsberatung

zielführend
seit 10 Jahren



Coachingzentrum Olten GmbH · T 062 926 43 93 · info@coachingzentrum.ch

www.ausbildung-zum-coach.ch



Claude Merazzi:

retraite et retour en arrière

Interview :
Florence de Bondeli
Rédactrice romande d'EP
Contact :
Florence.deBondeli@galice.ch

En juin dernier, vous avez mis un terme à 46 années d'activité professionnelle dans les domaines de la formation, de l'éducation et de l'enseignement (école secondaire, progymnase, gymnase, école normale, Université populaire, formation des adultes et en entreprise, etc.) et à plus de 20 ans de collaboration avec la Fédération suisse pour la formation continue FSEA. Vous avez également dirigé durant 31 ans des institutions de formation (Ecole normale de Bienne et Centre interrégional de perfectionnement CIP de Tramelan).



CLAUDE MERAZZI
a été le responsable romand
de la revue Education Per-
manente pendant six ans. Il a
quitté la FSEA à fin juin 2012.

Que reprenez-vous de ce parcours et de ces diverses activités ?

Le risque est grand d'enclencher le poste sur le site Radio Nostalgie années 60 (« En ce temps-là j'avais vingt ans / Sur la télé en noir et blanc / On découvrait le rock'n'roll / Elvis Presley et les idoles ... », Pierre Bachelet) ou de se draper dans l'habit du sage à barbe blanche ou du maître-penseur.

Qu'évoquer ? Quelques touches ou fossés de différence, une collecte d'agacements et d'incompréhensions, peut-être de saines colères, mais surtout des plaisirs, des satisfactions du faire et de l'agir, des découvertes incessantes, des apprentissages constants et des contacts avec des milliers de personnes, – collègues et collaborateurs, élèves, étudiants, apprenants et, certitude, jamais « clients » –, le plaisir aussi de découvrir d'autres pays, d'autres cultures, des pratiques à mille lieux des nôtres.

« En ce temps-là j'avais vingt ans... » et je faisais partie d'une génération privilégiée au début des années soixante au plus fort des Trente Glorieuses : « du travail en veux-tu, en voilà ! » ; les enseignants étaient nommés avant l'obtention de leur titre et, à 23 ans, je donnais mes premières leçons de littérature et de philo, assis sur une estrade, au Gymnase français de Bienne.

J'ai également bénéficié à vingt ans, au sortir du lycée, de la liberté académique qui mettait largement entre nos mains notre sort universitaire, mais aussi tout simplement notre vie d'adulte

responsable et autonome : organisation et définition du parcours personnel pour l'obtention d'une licence avec trois branches principales et sept disciplines secondaires, négociations avec les profs d'université. Je n'ai gardé que de très rares documents de mes études et de mes activités professionnelles : le contenu d'un tiroir tout plus. Un souvenir matériel m'est cher : le livret cartonné bleu de l'Université de Neuchâtel, dénommé Livret de l'étudiant avec, sur la page de gauche, toutes les indications nécessaires à l'identification du cours et, sur la page de droite, deux colonnes pour les signatures du professeur, l'une au début du semestre, l'autre à la fin (attestation de cours suivi). Je garde une gratitude extrême à ces professeurs qui plaçaient une unique signature à cheval sur les deux colonnes et nous délivraient d'une certaine anxiété lorsque, pour répondre à une offre de travail, nous courbions l'intégralité de leur cours, le semestre étant acquis avant d'avoir commencé. Et finalement, les notes papier carbone d'un copain ou d'une copine de fac, une répétition à plusieurs ou un Que sais-je conduisaient aussi à la réussite de l'examen.

Les études universitaires telles que vous les présentez semblent appartenir à un monde à jamais disparu suite au processus de Bologne (1999) et à la stratégie de Lisbonne (2001). Comment avez-vous vécu cette évolution et celle de l'école en général ?

La réorganisation des études, le corsetage étouffant des cursus universitaires, la suppression de la liberté académique pour les étudiant-e-s sont la conséquence de ce vaste mouvement planétaire

instaurant dès le milieu des années quatre-vingt la globalisation et le système néo-libéral comme modèle culturel et d'éducation ; en découlent la marchandisation de la connaissance, le profit et le discours utilitariste : « La connaissance en tant que facteur d'émancipation devrait[doit] s'effacer pour s'adapter aux contingences économiques : ce qui est utile devient ce qui peut rapporter du profit. (...) L'émancipation cède la place à l'adaptation. »¹

J'ai énormément de peine à m'identifier à ce discours sur la formation, l'enseignement et l'éducation qui fait fi du socle de la philosophie des Lumières, de l'émancipation de l'individu, de son autonomie et du développement de l'esprit critique. A titre d'exemple, il apparaîtrait aujourd'hui totalement ringard d'inscrire parmi les lectures obligatoires d'une HEP (haute école pédagogique) l'ouvrage de Georges Gusdorf *Pourquoi des professeurs? Pour une pédagogie de la pédagogie*, 1963, non point qu'il soit dépassé, mais parce qu'il exige temps de lecture, réflexion et qu'il ne s'inscrit pas dans l'air du temps contemporain.

Il est vrai que l'évolution de ces dernières décennies dans le domaine de la formation a suscité en moi quelques agacements et interrogations. En premier lieu, cette extraordinaire floréscence, dès le milieu des années septante, de la caste des maîtres-nageurs sur tabouret et l'explosion d'institutions, de centres, d'officines et autres instituts publics de recherche. Personnellement, je n'offrirais jamais un livre de recettes rédigé par un cuisinier qui n'a jamais mis une casserole sur le feu. Nous sommes aujourd'hui submergés par des rapports, des documents et autres dissertations

sur la formation rédigés par des auteurs qui n'ont aucune expérience pratique et réelle du domaine dont ils parlent. Certes il faut publier pour publier et pour citer celui qui vous citera. Cette glose théorique me paraît généralement d'aucun intérêt pour les praticiens. Le potentiel d'économie en la matière pour les finances publiques (Confédération et cantons) est considérable.

Deuxièmement, la fascination et la volonté de concevoir une école sur le modèle de l'entreprise (dans mon canton du Jura par exemple, les compétences attribuées au directeur d'école qui généralement n'enseigne plus ou seules quelques rares leçons, la suppression de ce contre-pouvoir démocratique représenté par les anciennes commissions scolaires, etc.) et, à tous les niveaux de l'organisation scolaire, le déluge paperassier constant avec ses dizaines, ses centaines de circulaires, de formulaires, de destinataires, de signatures à requérir, de contrôles, etc. En 1975, la direction de l'Ecole normale de Bienne nécessitait une vingtaine de courriers (50 feuillets au grand maximum) avec la Direction de l'instruction publique du canton de Berne ; en 1990, lors de mon départ, certainement 2 à 3 classeurs dits fédéraux.

Troisièmement, la frénésie de la prolongation des études (par exemple, celle des enseignants), de la réorganisation des structures, des réformes, de la valse des méthodologies, des théories d'évaluation ou de la publication tous les 10-12 ans d'un nouveau support d'enseignement dans nombre de branches, constituent non point tant des apports essentiels à la qualité de l'activité pédagogique mais sont souvent source d'énervement, de fatigue et de perte de temps.

Annonce

Les formations de formateurs ont de l'avenir

Développez vos compétences de formateur/trice.

Swissmem dispense les formations modulaires :

- Coach d'apprenants (techniques ou commerciaux)
- Formateur en entreprise (diplôme CSFP)
- Animateur de formation (certificat BFFA-M1)
- Formateur d'adultes (brevet fédéral)

.... et un grand choix de cours de perfectionnement



Pour de plus amples d'informations, contactez nous

www.swissmem.ch

Tél. 021 654 01 50 ou ecole.cadres@swissmem.ch

L'école de cadres de l'industrie suisse des machines, des équipements électriques et des métaux.

 **SWISSMEM** Ecole de cadres

Cela mis à part, et il faut constamment se protéger de cet environnement envahissant, l'enseignement, la relation pédagogique et humaine, la progression partagée avec des adolescents et des adultes de tout âge représentent des moments forts de réalisation et de plénitude humaine et professionnelle.

Une part importante de votre activité professionnelle (1991 à 2006) a été consacrée à la direction du Centre interrégional de perfectionnement CIP de Tramelan et à la formation des adultes. Qu'en retenir-vous ?

J'ai eu la possibilité de donner vie concrètement à cette institution, d'en définir son profil, ses objectifs, sa philosophie de formation et son éthique en étroite collaboration avec plusieurs collaboratrices et collaborateurs. Le démarrage de l'institution en 1991 a coïncidé avec l'irruption d'un fort chômage dans l'Arc jurassien et la recherche de solutions et de modèles nouveaux pour la formation des adultes, notamment des personnes sans emploi : mise en place d'une structure de formation globale associant bilan de compétences, validation des acquis de l'expérience VAE, formations pour personnes illettrées, formations de base, formations complémentaires, formations modulaires professionnelles avec cer-

tification reconnue (CFC) dans le cadre d'une étroite collaboration avec de très nombreuses entreprises (prêt de machines) et les organisations professionnelles concernées. Toute cette aventure et l'évolution de la formation des adultes en Suisse ont fait l'objet d'une récente publication de la revue INTERVALLES². Le prix de la politique de formation attribué au CIP en 2005 par la FSEA a mis en évidence l'intérêt et la qualité de cette démarche institutionnelle élaborée durant près de 15 ans.

Par la suite, dès 2006 et mon retrait de la direction du CIP, j'ai eu le plaisir de poursuivre une activité professionnelle en tant que rédacteur romand de la revue Education permanente et responsable pour la langue française des Lettres d'information de la FSEA et de la plate-forme internet ALICE.ch. ■

Références :

¹ Du processus de Bologne à la L.R.U, une catastrophe annoncée, conférence (vidéo et texte) donnée à Toulouse le Mirail <http://blogs.mediapart.fr/blog/borist/150409/du-processus-de-bologne-a-la-lru-une-catastrophe-annoncee-conference-video-e>

² Formation continue, hier, aujourd'hui, demain, INTERVALLES No 91, 2011 (ISSN 1015-7611)

Claude Merazzi a quitté la FSEA à fin juin 2012, à la veille de ses 70 ans

Pendant six ans, il a été le responsable romand de notre revue nationale Education permanente EP et des lettres d'information. De plus, il s'est occupé du projet européen InfoNet. En tant que trilingue, il a su créer naturellement des ponts entre les trois régions de Suisse. Ce Biennois d'origine a consacré toute sa vie professionnelle à la formation; «Il est maintenant temps d'y mettre un terme» dit-il en se réjouissant de pouvoir passer beaucoup de temps avec ses petits-enfants et sa famille, de voyager et d'aller au concert. La FSEA le remercie cordialement pour son engagement indéfectible et lui souhaite beaucoup de joie dans ses activités futures et surtout une bonne santé.

Florence de Bondeli lui succède. Devenue consultante RH après un passé d'ingénieur EPF et des fonctions dirigeantes dans l'industrie, puis dans la formation d'adultes et l'orientation scolaire et professionnelle, elle reprend le poste de responsable romande de la revue Education Permanente. A ce titre, elle s'occupe aussi du site de la FSEA, de son agenda, de ses nouvelles et de ses publications avec des contributions francophones et/ou des traductions. La FSEA et le Comité de rédaction lui souhaitent la bienvenue et sont heureux de pouvoir compter sur sa collaboration.

Claude Merazzi hat den SVEB Ende Juni verlassen

Er war während sechs Jahren als Westschweizer Redaktor für den französischsprachigen Teil der EP verantwortlich. Ausserdem betreute Claude Merazzi den französischsprachigen Teil des SVEB-Newsletters, arbeitete im europäischen Projekt InfoNet mit und übersetzte für den SVEB Fachtexte ins Französische. Claude Merazzi hat sein ganzes Berufsleben der Bildung gewidmet. «Jetzt ist es Zeit, dieses Engagement zu beenden», stellt der 70-Jährige fest und freut sich, künftig mehr Zeit für seine Familie und seine Enkelkinder sowie für Reisen und Konzertbesuche zu haben. Der SVEB dankt Claude Merazzi herzlich für sein Engagement und wünscht ihm für die Zukunft alles Gute.

Florence de Bondeli hat mit dieser Ausgabe der EP ihre neue Funktion als Westschweizer Redaktion übernommen. Ursprünglich Ingenieurin ETH, war Florence de Bondeli in diversen Führungsfunktionen in der Industrie tätig, bevor sie Personalberaterin wurde und sich auf den Weiterbildungsbereich konzentrierte. Als neue Redaktorin betreut sie neben der EP auch die französischsprachige Website des SVEB mit den Rubriken News und Agenda und übersetzt Fachtexte aus dem Deutschen ins Französische. Der SVEB und die Redaktionskommission der EP heissen Florence de Bondeli herzlich willkommen und freuen sich auf die Zusammenarbeit mit der neuen Redaktorin.

La personnalisation de la formation : l'individu comme réel acteur de son parcours

Des changements secouent les structures des systèmes sociaux existants: le monde du travail et la société civile demandent aux individus de disposer de connaissances et de capacités adaptées aux circonstances.

Le monde de la formation est appelé à donner une réponse adéquate aux besoins de la société en général, des entreprises et des individus en particulier. Un pari important.

Personnaliser les parcours de formation et encourager les démarches d'autoformation: autant de pratiques qui gagnent du terrain dans la formation des adultes, comme réponse à ces nouveaux défis. A partir des résultats du projet européen Leadlab¹, auquel la FDEP² a participé et qui s'est récemment conclu, nous proposons ici de mener une réflexion autour de la notion de personnalisation: les origines de son succès, son potentiel et les questionnements qu'elle suscite.

Depuis des décennies, la pédagogie a reconnu et mis l'apprenant au centre du processus de formation: les pratiques de différenciation et d'individualisation adaptent les contenus et les méthodes aux profils des apprenants. La personnalisation de la formation le fait également, bien que le rôle et la fonction des acteurs soient différents. Dans la personnalisation, l'apprenant est également au centre dans le choix de son parcours de formation, alors que dans l'individualisation et la différenciation, programmes, contenus, méthodes et outils restent l'apanage du formateur. Ce concept, pas tout à fait nouveau – Claparède³ en parlait déjà au début du XX^e siècle – est régi par deux lignes directrices qui en font une pratique attrayante en formation d'adultes: la flexibilité (en termes d'objectifs, de durée, de répartition dans le temps, de lieu, de matériel didactique et d'approche pédagogique) et l'adaptabilité aux contextes et aux caractéristiques de l'adulte (expériences, motivations, rythmes et styles d'apprentissage, ressources cognitives et intellectuelles, milieu social et familial, passé scolaire, rapport au savoir et temps à disposition). La personnalisation valorise pleinement l'apprenant et lui confère un rôle actif dans la définition de son parcours de formation. Le formateur aide l'adulte à développer son autonomie, en endossant un rôle d'accompagnateur, de facilitateur, de conseiller, de coach ou encore de « personnalisateur »⁴. En cela, cette approche pédagogique

se révèle particulièrement utile pour les publics faiblement qualifiés, dans la mesure où elle leur permet d'acquérir de précieux outils pour leur autonomisation, en premier lieu dans la formation elle-même. Les personnes qui ont le moins l'habitude de se former assument souvent une posture passive et peinent à se positionner et à définir leurs propres objectifs : c'est donc en proposant un changement d'attitude (et du lien formateur-apprenant) que la personnalisation vise à leur donner un rôle plus actif.

Un changement de paradigme

Au XIX^e siècle, les progrès de l'industrialisation et la montée des principes démocratiques amènent la nécessité d'alphabétiser et de développer une éducation généralisée⁵. La conception et l'organisation du travail visent progressivement la standardisation et le morcellement des tâches. Avec Taylor s'affirme le paradigme « mécanique », qui privilégie une structure « pyramidale » des organisations. L'éducation, étant le reflet de la société, propose une approche « prescriptive », tournée vers le top-down, dont les racines culturelles dérivent de l'éducation religieuse: le maître, comme le prêtre, est le détenteur du savoir-vérité, tandis que l'apprenant, cible de l'action, doit apprendre les savoirs. Aujourd'hui, l'organisation du travail est orientée par le paradigme « organique »⁶, lié à la connaissance, où les individus sont désormais des entités

DANIELE BELTRAMETTI

diplômé en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève, spécialisé dans la coordination interinstitutionnelle dans le domaine de la formation des publics faiblement qualifiés. Chercheur à la FDEP.
Contact :
daniele.beltrametti@fdep.ch

FERRUCCIO D'AMBROGIO

Ingénieur en électronique diplômé et diplômé en Etude du développement IUED-Université de Genève, spécialisé dans le consulting institutionnel, la conception et l'évaluation de dispositifs de formation et la formation de formateurs. Il dirige la FDEP, dont il est président.
Contact :
ferruccio.dambrogio@fdep.ch

AURÉLIE DIRICKX

diplômée en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève ; travaille comme formatrice indépendante et comme chercheuse junior à la FDEP.
Contact : aurelie.dirickx@fdep.ch

pleinement autonomes. Dans la société actuelle, il ne suffit plus d'appliquer les choses correctement: il faut activer les bonnes compétences au bon moment et au bon endroit. Avec le développement fulgurant des technologies de l'information et de la communication (TIC) en toile de fond, les compétences requises pour être intégré dans le travail et dans la société sont aujourd'hui majoritairement transversales et sociales: esprit d'initiative, sens des responsabilités, flexibilité, capacité à communiquer, à interagir et à s'informer. L'autonomie de l'individu est donc indispensable, et une formation personnalisée peut contribuer au développement de celle-ci.

« La personnalisation valorise pleinement l'apprenant et lui confère un rôle actif dans la définition de son parcours de formation. »

Expériences de terrain

De toute évidence, l'école n'est plus et ne peut plus être le lieu unique pour apprendre, même s'il reste de loin le plus important. D'autres institutions, des contextes de travail et de vie deviennent incontournables, car ils sont partie intégrante de l'acquisition de la compétence et de l'autonomie individuelle. Des éléments de personnalisation de la formation se retrouvent dans beaucoup de dispositifs, même s'ils ne sont pas appelés par ce nom. C'est ce qui est ressorti lors des Rencontres de la FDEP 2010 sur ce thème, où des agents du terrain de la formation ont échangé autour des potentialités et des limites de la personnalisation, ainsi que des compétences requises pour que le formateur soit un bon « personnalisateur »⁷. La réflexion a été développée à partir des résultats du projet européen Leadlab, construit sur le constat que les offres de formations sont parfois peu adaptées à certaines catégories de publics (personnes âgées, faiblement qualifiées, en situation précaire...) et plus globalement peu attrayantes. Ce projet Grundtvig a ainsi développé un modèle axé autour de la personnalisation et de l'apprentissage autodirigé et autorégulé⁸.

Perspectives

A l'heure actuelle, les formations d'adultes restent encore majoritairement calquées sur les pratiques scolaires classiques, ce qui génère certains obstacles motivationnels et cognitifs chez les apprenants. Si la personnalisation n'est pas un concept nouveau, elle refait surface aujourd'hui en tant que réponse adéquate aux exigences liées au changement de paradigme sociétal et aux nouvelles compétences interactives, requises pour être intégré dans notre monde moderne. Comme toute « nouveauté », elle engendre des questions: une nouvelle panacée ou du déjà vu ? Ses points forts sont avant tout sa pertinence (objectifs adaptés aux besoins), son adéquation

(aux styles, rythmes et stratégies d'apprentissage), sa polyvalence (elle recouvre de nombreux domaines), ainsi que sa proximité avec les apprenants. Fondée sur le constructivisme, elle se calque sur le modèle andragogique de Knowles⁹, qui place l'adulte au centre de la formation. Le concept de personnalisation de la formation (re) propose ainsi un modèle intéressant, tout en laissant ouvertes beaucoup de questions quant à son opérationnalisation concrète. Nous pensons en particulier à la question des ressources financières et humaines, qui peuvent être inadéquates par la difficulté à disposer du nombre suffisant de participants nécessaire à la mise en place de dispositifs personnalisants, mais aussi à la qualification très exigeante de l'agent (le formateur-personnalisateur) ou encore à une structuration (ingénierie) qui ne se prête pas à mettre l'apprenant au centre du processus.

Au même titre, dans un paysage de la formation organisé principalement autour de la logique de l'offre, la personnalisation ne saurait être efficiente si elle se borne à de l'autoformation individuelle ou à distance, sans interaction avec les autres, dans une logique purement utilitariste. Les modes interactifs et les modalités collectives de formation, tels que le travail en groupe, restent indispensables pour favoriser la confrontation, et donc la co-construction des compétences, des savoirs et des valeurs. ■

Note :

¹ <http://leadlab.euproject.org>

² Fondation pour le développement de l'éducation permanente, <http://fdep.ch>

³ Claparède, E. (1921) – L'école sur mesure – Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris.

⁴ Selon l'Associazione docenti italiani « Dans l'individualisation, l'enseignant propose des activités sur la base d'une analyse des connaissances acquises et les modalités d'apprentissages de l'étudiant; dans la personnalisation, les activités sont négociées avec l'étudiant ».

⁵ « Les progrès de l'industrie seront proportionnés au progrès de l'éducation générale » dira Condorcet, ministre de l'instruction publique entre 1863 et 1869, dans son discours à la première Assemblée nationale française.

⁶ Le paradigme organique reprend le modèle de la nature: interaction et communication complexes entre les éléments qui la composent et où chaque élément, même le plus petit, joue un rôle important, indispensable pour la réussite du système.

⁷ Pour les contenus des Rencontres de la FDEP 2010, ainsi que pour les conclusions des échanges, cf. le site de la FDEP : <http://fdep.ch/rencontres01.htm>

⁸ Tout les produits du projet (état des lieux sur les pratiques de personnalisation, modèle de la personnalisation, lignes directrices, évaluation du modèle) peuvent être téléchargés librement du site de la FDEP (cf. <http://fdep.ch/projets.htm#2>); voir aussi sous <http://leadlab.euproject.org>

⁹ Knowles, M. (1970) – The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy – Association Press, New York.

Aktionsfelder der Hochschuldidaktik.

Von der Weiterbildung zum Diskurs

Insgesamt 21 Autorinnen und Autoren haben sich am Band «Aktionsfelder der Hochschuldidaktik» beteiligt. Die Herausgeberinnen und Herausgeber sind vier Fachpersonen, die die Hochschuldidaktik der Universität Zürich in den letzten Jahren massgeblich geprägt haben. Ihr Ziel war es, aufzuzeigen, dass Hochschuldidaktik mehr bieten kann und bieten soll als das Verwalten einer Fachstelle, die Lehrende in ihrem Einstieg in die Lehre begleitet.

Das Buch ist in vier Teile unterteilt, die aus Sicht der Herausgebenden die vier Aktionsfelder der Hochschuldidaktik darstellen. Im ersten Teil wird Hochschuldidaktik als Weiterbildungszentrum skizziert: In sechs Beiträgen beschreiben die Autorinnen und Autoren Angebote, die Teil eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebots sein können oder sein sollen. Gleichzeitig wird in diesen Beiträgen auch ganz konkret das Angebot der Hochschuldidaktik der Universität Zürich beschrieben. Zu erwähnen sind hier etwa die Lehrreflexion oder das Programm Teaching Skills der Universität Zürich.

Ein weiteres Aktionsfeld der Hochschuldidaktik ist dasjenige als Expertiseagentur: Expertinnen und Experten in hochschuldidaktischen Fragen vermitteln Wissen über Lehren und Lernen, beraten und begleiten Novizinnen und Novizen. Eine Herausforderung stellt dabei die Tatsache dar, dass sie dabei in und mit Disziplinen arbeiten, in denen sie selbst nicht Fachleute sind: Professionelles hochschuldidaktisches Handeln zeichnet sich auch dadurch aus, dass Experten die vielfältigen Besonderheiten der jeweiligen Fachkulturen angemessen zu berücksichtigen wissen – eben ohne selbst Fachperson zu sein. Hochschuldidaktik lebt vom und im Diskurs über Lehren und Lernen: «Hochschuldidaktik als Diskursraum» bildet deshalb den dritten und umfangreichsten Buchteil. Hier wird gezeigt, dass Hochschuldidaktik nicht nur aus einer Sammlung von Tipps und Tricks – Rezepten – bestehen kann. Wichtige Elemente sind hier insbesondere die – angeleitete und begleitete – Reflexion und Selbstreflexion.

Wichtig ist schliesslich, dass hochschuldidaktische Lehre weiterentwickelt wird, etwa indem künftige Entwicklungen des Lehrens und Lernens reflektiert und einbezogen werden. Hochschuldidaktik soll deshalb auch – dies der vierte und letzte Teil des Buches – ein Zukunftslabor sein. In vier Beiträgen skizzieren die Autorinnen und Autoren Möglichkeiten, wie dies geschehen könnte, zum Beispiel durch Übertragung des fachspezifisch-pädagogischen Coachings auf die Weiterbildung von Dozentinnen und Dozenten an Hochschulen oder indem hochschuldidaktische Lehre auch auf dem Hintergrund der Internationalisierung betrachtet wird.

«Aktionsfelder der Hochschuldidaktik» ist ein sehr vielfältiges Buch, das nicht nur zum Denken anregt, sondern – insbesondere durch die vielen Beispiele – auch ganz konkret zur Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik anregt. Es ist deshalb sowohl Personen zu empfehlen, die in der Hochschuldidaktik tätig sind, als auch solchen, die an einer Hochschule lehren. ■

EVI SCHMID

Erziehungswissenschaftlerin und Dozentin für Berufspädagogik am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB.
Kontakt: evi.schmid@ife.uzh.ch



Weil, Markus / Schiefner, Mandy / Eugster, Balthasar / Futter, Kathrin (2011). **Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs** Münster: Waxmann.

Moderation ist mehr als Technik –

Mein «Modikoffer» und ich

HEIDI EHRENSPERGER

dipl. Erwachsenenbildnerin
(MAS in A & PE); Trainerin für
Gruppendynamik (DGGG).
Langjährige Tätigkeit als
Ausbilderin von Ausbildern.
Freiberufliche Arbeit in den
Bereichen Ausbildung und
Beratung. Zusatzausbildungen
in Organisationsentwicklung
(TRIGON), lösungsorientierter
Beratung und Gruppendynamik.
Ehrenamtliche Arbeit im
Kulturbereich.
Kontakt:
heidi.ehrensperger@bluewin.ch

Die Autorin zeigt auf, weshalb sie mehrere Moderationskoffer besitzt und nie ohne ihr «survival-kit» zu einem Seminar fährt. Sie erklärt, weshalb sie ausgesprochen gerne Prospekte und Newsletter jener Hersteller liest, die Moderationsmaterial für die Praxis produzieren und weshalb Schreiner die besten Schraubenzieher benötigen. Sie sagt, was in einem gut bestückten Moderationskoffer nicht fehlen darf und wie sein kluger Einsatz Engagement, Lernlust und Merkfähigkeit der Teilnehmenden fördert.

Soeben aus dem Kurs «Moderation mit Pinwandtechnik» zurückgekehrt, berichtete ich meinem Bürokollegen voller Begeisterung von meinen Erkenntnissen. «Hast du dich in den Kursleiter verguckt?» fragte er mich, als ich ihm damals, es war im Jahre 1989, auch noch meine neueste Anschaffung zeigte: einen silbernen Moderationskoffer! Gekauft hatte ich ihn in der Do-it-Abteilung eines grossen Detailhändlers, danach selbst gefüllt mit den «musts», die ich im Moderationskurs kennen- und nutzengelernt hatte. Verguckt in den Kursleiter hatte ich mich nicht, aber ich war sehr angetan von der Visualisierungstechnik, die eben mehr als Technik ist. Diese demokratische Arbeitsweise, bei der wirklich alle zu Wort kommen, bei der das gemeinsame Denkfeld jederzeit für alle sichtbar und (dank Moderationsschrift und klugen Stiften) lesbar ist, entspricht meinem Verständnis von Erwachsenenbildung. Dass die Leitung damit auch ein Stück aus dem Rampenlicht in den Schatten tritt und vor allem moderiert, passt genauso dazu. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden aktiv, bewegen sich und handeln, was das Engagement im Kurs und die Nachhaltigkeit des Lernens markant steigert.

Was gehört in einen Moderationskoffer?

Was sind «musts» und was ist «nice to have»? Ich besitze mehrere Varianten von Moderationskoffern. Von der Luxusausführung in Holz (selbst ein Rollkoffer) über den genannten Metallkoffer bis zum survival-kit, das immer mitkommt. Er beinhaltet Stifte mit Keilspitze, ein Klebband, das weder Verputz noch Tapeten schädigt, Steckna-

deln, eine Schere und rechteckige Moderationskarten. Wenn ich Titel brauche, schneide ich die Ecken weg – und schon ist klar, wie mein Cluster auf der Pinwand strukturiert ist. Anfänglich war Sparen angesagt, ich schnitt selbst farbiges Papier mit der Schneidemaschine zu, doch als ich die 80-g-Papiere so depressiv von der Wand hängen sah, merkte ich, dass ich hier am falschen Ort gespart hatte.

Natürlich frage ich zuerst bei den Institutionen, die mich beauftragen, ob sie einen Moderationskoffer hätten. Meist heisst die Antwort ja, und der Koffer enthalte «alles». Gut, dann reise ich nur mit dem survival-kit an, beschliesse ich. Ganz «ohne» gehe ich nie mehr zu einem Kurs. Zu oft war der vorgefundene Koffer quasi leer oder mit ausgetrockneten Stiften bestückt. Am besten ist es da, wo die Sachbearbeiterin selbst einen SVEB-I-Kurs besucht hat, sie weiss, was am meisten gebraucht wird.

Ausgesprochen gerne lese ich die Prospekte und Newsletter der Herstellerfirmen von Moderationsmaterial. Da finde ich immer wieder auch methodische Ideen. Hier wird deutlich sichtbar, dass da Menschen Dinge verkaufen, die sie auch selbst in Kursen verwenden.

Wenn mir Teilnehmer entgegenhalten, Moderationsmaterial sei teuer, dann bringe ich das Bild vom Schreiner, der auch nur mit einem guten Schraubenzieher zu seiner Arbeit erscheint. Und: es lohnt sich dann zu kaufen, wenn Sommerpreise oder ähnliche Aktionen laufen.

«Diese demokratische Arbeitsweise, bei der wirklich alle zu Wort kommen, bei der das gemeinsame Denkfeld jederzeit für alle sichtbar und (dank Moderationsschrift und klugen Stiften) lesbar ist, entspricht meinem Verständnis von Erwachsenenbildung.»

Was auch zu meiner Standard-Ausrüstung gehört, sind Wachsmalblöcke. Damit kann ich Wichtiges herausheben, mit Farbcodes arbeiten und damit attraktive Flips gestalten, die die Teilnehmenden freuen. Ein Teilnehmer vermutete einmal, das sei halt Frauensache, so schöne Flips zu malen – doch Irrtum! Das habe ich von einem Mann, von Fritz Glasl, während meiner Organisationsentwicklungs-Ausbildung gelernt.

Moderation ist Handwerk und Haltung

Die richtige Handhabung des Materials ist das eine, dahinter steht ein Lehr- und Lernverständnis, das alles vorhandene Wissen aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer einbezieht und für alle nutzbar machen will. Alle sind aktiv, die Visualisierungen helfen beim Behalten, und es

können Fotoprotokolle gemacht werden, die mühelos erstellt sind und einen grossen Erinnerungswert haben.

Zudem können Plakate an eine nächste Sitzung wieder mitgebracht und dort ergänzt werden. Die Treffen werden effizienter, weil alle sehen, wovon gesprochen wird. Das Leiten geht viel leichter von der Hand. Dazu kommt noch ein weiterer positiver Aspekt: Diese «Technik» funktioniert wirklich immer! Ohne Strom, ohne Verbindungskabel, ohne Kompatibilitätsprobleme. Jede Fläche eignet sich – ob Türe, Fenster oder Boden – auch an grossen Radiatoren kann man so arbeiten! So haben meine Kollegin und ich in einem Seminar in den Bergen die «Radiowand» erfunden. Wir hätten die Erfindung schützen lassen sollen... ■

Anzeige



SVEB-Newsletter

Der Online-Newsletter des SVEB erreicht Fachleute und Interessierte aus dem Bildungs- und Weiterbildungsbereich über Politik, Projekte, Personen etc.

Adressaten: ca. 4'300
Sprachen: deutsch, französisch und italienisch
Versand: monatlich, letzte Woche des Monats
Textinserate: 600 Zeichen inkl. Link auf Website

Abonnieren: www.alice.ch/newsletter
Inserieren: www.alice.ch/werbung

Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, Oerlikonerstrasse 38, 8057 Zürich, www.alice.ch
Kontaktperson: Muriel Staudenmann, Tel 044 319 71 73, muriel.staudenmann@alice.ch

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



Ausbildungsleiter/in mit eidg. Diplom – eine Höhere Fachprüfung mit Praxisbezug

NICOLETTE VAN DER STROOM

MA UZH, Ausbildungsleiterin
mit eidg. Diplom, ist
Mitarbeiterin an der
Geschäftsstelle Ausbildung der
Ausbildenden sowie
Prüfungsleiterin Höhere
Fachprüfung Ausbildungsleiter/in
Kontakt:
nicollette.vanderstroom@galice.ch

Im Jahr 2006 wurde die dritte Stufe des Baukastensystems zur Ausbildung der Auszubildenden (ADA-Baukastensystem) eingeführt. Ausbildungsleitende mit eidg. Diplom sind Praktikerinnen und Praktiker mit einem breiten Wissens- und Erfahrungshintergrund und einer verantwortungsvollen Position im Bereich der Weiterbildung.

Der Weg zum Diplom führt über sechs berufs begleitende Module und eine Höhere Fachprüfung. Ausbildungsleiterinnen und -leiter sind fähig, in der Weiterbildung eine Führungsfunktion zu übernehmen, das heisst eine Organisationseinheit oder einen Angebotsbereich zu leiten. Ihre Arbeit konzentriert sich auf die Evaluation, Entwicklung und Organisation von Bildungsangeboten sowie auf die Verbesserung von Strukturen und Rahmenbedingungen für Bildungs- und Qualifikationsprozesse. Auch Marketing, Akquisition und Personalführung gehören zu ihren Hauptaufgaben.

In der Schweiz tragen bereits 70 Personen den Titel Ausbildungsleiter/in mit eidg. Diplom.

Arbeitsfelder

Ausbildungsleiter und -leiterinnen sind in unterschiedlichen Arbeitskontexten in den meisten Berufsfeldern tätig:

- Sie leiten die Ausbildungsabteilung eines Unternehmens oder einer Organisation.
- Sie leiten eine Abteilung bei einem grösseren Bildungsanbieter oder einen Teilbereich innerhalb der HR-Abteilung eines Grossunternehmens.
- Sie haben eine leitende Funktion bei einem kleineren oder mittleren Bildungsanbieter inne.
- Sie betreuen eine Fachstelle im Bildungsbereich oder die Geschäftsstelle einer in der Weiterbildung tätigen Organisation.
- Sie sind als selbständige Spezialisten und Spezialistinnen (Bsp. Projektleitung) für anspruchsvolle Bildungsaufgaben und/oder konzeptionelle Aufgaben tätig.

Charakteristisch für ihre beruflichen Tätigkeiten ist der indirekte Kontakt mit Bildungsteilnehmenden: Ausbildungsleitende sind in der Regel nicht direkt als Auszubildende in Bildungsprozesse involviert, benötigen aber für ihre konzipierenden und evaluierenden Tätigkeiten fundiertes, aktuelles Fachwissen im didaktischen Bereich sowie meistens Organisationswissen in Bezug auf das Umfeld (z.B. Betrieb), in dem die Bildungsprozesse stattfinden. Ausserdem benötigen sie Fähigkeiten zur Führung und administrativen Leitung von Organisationseinheiten sowie strategische Fähigkeiten, sei es zur Abstimmung von Bildungsmassnahmen mit der Firmenstrategie oder zur Gestaltung und Positionierung des Bildungsangebots auf dem Markt. Im Einzelfall kann der Tätigkeitsbereich neben den oben dargestellten Kernfunktionen weitere Aufgaben umfassen.

Abgrenzung zum Bereich Tertiär A

In der Schweiz und im übrigen Europa bieten Hochschulen (Tertiär A) verschiedene Masterstudiengänge (MAS) im Bereich Bildungs- und Kompetenzmanagement an. Deren Ziel ist die Gestaltung von Lernen in Organisationen. Ausserdem sollen Entwicklungen der Bildungs- und Lerntheorie in die Berufswelt transferiert werden. Hintergrund dieser Masterstudiengänge ist immer der wissenschaftliche Ansatz, und dieser unterscheidet sich wesentlich von den berufs- und praxisorientierten eidg. Diplomen.

Das Kompetenzprofil des Ausbildungsleiters mit eidg. Diplom wurde aus der Praxis heraus entwickelt. Am Anfang dieses Prozesses standen detaillierte Protokolle, welche Ausbildungsleitende während mehrerer Wochen über ihre Tä-



«Wer den Ausweis «Ausbildungsleiter/in» in den Händen hält, verfügt über einen Nachweis seiner Handlungskompetenz, die Theorie und Praxis voraussetzt.»

tigkeiten geführt hatten. Diese Protokolle wurden zu «Handlungsfeldern» gruppiert und zum Kompetenzprofil verdichtet.

Die Abschlüsse der Höheren Berufsbildung (Terziär B), zu denen auch der Ausbildungsleiter gehört, entstehen im Zusammenspiel zwischen den Organisationen der Arbeitswelt (OaA) und dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), das für die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben verantwortlich ist. Ein neuer Abschluss kann nur eingeführt werden, wenn ein öffentliches Interesse dafür besteht. Prüfungsträger sind die Organisationen der Arbeitswelt (OaA, Berufs- oder Branchenverbände), welche für den Praxisbezug der eidgenössischen Abschlüsse sorgen: Nach dem Motto «Aus der Praxis – für die Praxis». Für die Zulassung zur Abschlussprüfung sind im Fall des eidg. Diploms Ausbildungsleiter/in mindestens 2000 Praxisstunden über mind. 4 Jahre verteilt nachzuweisen. Wer den Ausweis «Ausbildungsleiter/in» in den Händen hält, verfügt über einen Nachweis seiner Handlungskompetenz, die Theorie und Praxis voraussetzt.

Mehrwert des eidg. Diploms

Was bewegt erfahrene Berufsleute und gestandene Führungspersonen, den Abschluss als Ausbildungsleiter/in mit eidg. Diplom anzustreben? Die Höhere Fachprüfung über den Besuch der 6 Diplommodule anzupfeilen, bedeutet, die eigene praktische Tätigkeit mit theoretischen Grundlagen zu ergänzen und gemeinsam mit anderen zu reflektieren. Viele Tätigkeiten im Berufsalltag basieren auf Erfahrung, nicht auf Wissen. Einen Theoriebezug herzustellen und neue Grundlagen für Entscheidungen zu schaffen, führt zu einem Zuwachs an Effizienz und Qualität. In den Modulen fließen die praktischen Erfahrungen in theoretische Modelle ein. Die eigenen Vorgehensweisen werden so aus einer anderen Perspektive beleuchtet. Auch die Begegnung mit Ausbildungsleitenden aus anderen Institutionen vertieft und ergänzt die eigene Erfahrung. Diesen Austausch erleben viele Absolventinnen und Ab-

solventen der Lehrgänge als Bereicherung ihres Berufsalltags.

Sehr erfahrene Personen, die ihre Berufstätigkeit mit dem entsprechenden Titel formalisieren wollen, können die Chance nutzen, einzelne oder auch alle Modulzertifikate über das Gleichwertigkeitsverfahren zu erlangen.

Die Rückmeldungen erfolgreicher Absolventen und Absolventinnen zeigen:

- Der Abschluss ist für viele eine wichtige offizielle Anerkennung der erworbenen und gelebten Kompetenzen. Für einige ist er auch eine persönliche Anerkennung und formelle Legitimation der langjährigen Tätigkeit, die nun einen offiziellen Namen hat.
- Das Diplom kann sich auch auf den Lohn auswirken. Mancher Arbeitgeber stuft die Löhne unter anderem aufgrund der erworbenen Abschlüsse ein.
- Das eidg. Diplom ist bei der Stellensuche ein wichtiges Argument für eine Anstellung. Bei Bewerbungsgesprächen werden in erster Linie der Auftritt und die persönliche Wirkung beachtet, für die vorhandenen Kompetenzen bürgen meist die Abschlüsse und die Berufserfahrung.

Das Vertrauen in die eidg. Abschlüsse der höheren Berufsbildung ist gross, weil diese einen hohen Praxisbezug aufweisen und unter Berücksichtigung der Praxis und der Organisationen der Arbeitswelt entstanden sind. Das eidg. Diplom Ausbildungsleiter/in ist auf gutem Weg, sich in der schweizerischen Weiterbildungslandschaft zu etablieren. ■

Informationen:

www.alice.ch/de/ada/diplom



IKT-Weiterbildung für Geringqualifizierte

Erfolgreich im Umgang mit Display, Touchscreen und Scanner

CÄCILIA MÄRKI

Projektleiterin des SVEB im
Bereich Grundkompetenzen
Kontakt: caecilia.maerki@alice.ch

Das Repertoire an elektronisch gesteuerten Geräten im beruflichen und privaten Kontext ist unüberschaubar geworden. So kommt es auch in der Arbeitsorganisation von geringqualifizierten Arbeitnehmenden zu steigenden Anforderungen im Umgang mit IKT. Tätigkeiten, die ohne Display, Symbole und deren Bedienung auskommen, sind selten geworden. Daher wird mit diesem anwendungsorientierten IKT-Vorkonzept, das Andi Czech für den SVEB im Auftrag des Bundesamts für Kommunikation BAKOM sowie dem Staatssekretariat für Wirtschaft SECO, ein Leitfaden für Bildungsanbieter und Arbeitsmarktbehörden zur Förderung von Grundkompetenzen von Stellensuchenden im Bereich IKT vorgestellt.

Im Rahmen des Pilotprojekts wurde ermittelt, in welchem Umfang und auf welchem Niveau Kompetenzen im Bereich IKT in für Geringqualifizierte typischen Berufsfeldern notwendig sind. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse dienen dazu, ein bedürfnisgerechtes, schlankes und doch hochstehendes Weiterbildungsangebot mit beispielhaftem Charakter im Bereich IKT-Grundkompetenzen zu erarbeiten. Die Konzeption des Weiterbildungsangebots orientiert sich an der konkreten Anwendbarkeit im betrieblichen Umfeld.

Praxisorientierte Pilotkurse

Für die Erstellung des Konzepts wurden drei Betriebe in den Bereichen Verkauf, Logistik und Gastro besucht, um detaillierte Anforderungsanalysen im Bereich IKT durchzuführen, entsprechende Kompetenzprofile zu erstellen und darauf aufbauend ein Bildungsangebot zu entwerfen. In allen drei Branchen ist in den letzten Jahren eine deutliche Erhöhung der Anforderungen im Bereich IKT in Berufsfeldern für Geringqualifizierte festzustellen wenn auch unterschiedlich weit fortgeschritten. Kennzeichnend ist, dass mit dem IKT-Einsatz Tätigkeiten von der Chefetage direkt z.B. in den Verkaufsbereich wandern. Auch in der Gastronomie vollzieht sich gegenwärtig ein Wandel von elektronischen Kassen hin zu einer integrierten Bewirtschaftung des gesamten Betriebs. Diese Entwicklungen vollziehen sich auch in anderen Berufsfeldern wie dem Handwerk und in Produktionsbetrieben, sie laufen

in der Regel nicht sanft ab, sondern in einem plötzlichen Wechsel.

Die Teilnehmenden an niederschweligen IKT-Kursen haben den Umgang mit IKT nur sehr rudimentär in ihren Alltag integriert. Gründe dafür können ein generelles Misstrauen der Technologie gegenüber, das Alter, mangelnde Übungsfelder im Alltag oder Sprachschwierigkeiten sein. Daher ist es sehr wichtig, bei der methodisch-didaktischen Konzeption eines Bildungsangebots eine aktive, vertrauensvolle, kooperative und fehlertolerante Kurskultur zu etablieren. Möglichst viele Anknüpfungspunkte an schon Bekanntes gleich zu Beginn des Kurses zu erfragen, ermöglicht eine Lernumgebung mit «teilnehmerbezogener Alltagsorientierung» herzustellen und gleichzeitig individuelle Lern tempi zu berücksichtigen. Zentral ist auch eine regelmässige, sich wiederholende individuelle Betreuung an den Geräten bei der Durchführung von nützlichen und konkret erfahrbaren Handlungen.

Generell empfiehlt sich eine kurze Kursdauer, die ermöglicht, jene Kompetenzen zu entwickeln, die Lernende für ihre berufliche Weiterbildung am meisten benötigen und die in einen klar umrissenen Arbeitszusammenhang eingebettet sind.

Beispiel: IKT-Verkaufskurs

In Modul 1 (PC-Vorkurs) werden die einfachsten allgemeinen Anwendungen erworben, in Modul 2 stehen verkaufsspezifische Anwendungen auf



«Diese Entwicklungen vollziehen sich auch in anderen Berufsfeldern wie dem Handwerk und in Produktionsbetrieben. Sie laufen in der Regel nicht sanft ab, sondern in einem plötzlichen Wechsel.»

dem Plan. Der PC-Vorkurs ist als vielseitig verwendbares allgemeines Grundmodul konzipiert, das als Bindeglied zwischen einem bestehenden Kursangebot und weiteren branchenspezifischen Weiterbildungsangeboten fungieren kann. Modul 2 ist verkaufsspezifisch ausgerichtet und dient dem Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit einfachen vorgefertigten Datenbanken auf dem PC, mit Kassensystemen und mit mobilen Handscannern. Praktische Lernziele sind z.B.: An-/Abmeldung an Kasse und Scanner, Übersicht über Optionen und Navigationsmöglichkeiten, Artikel einlesen, Buchungen stornieren, Mehrfachbuchungen eingeben, Zahlungsprozedere einleiten, Aktionen und Rabatte berücksichtigen. Der Umgang mit Kasse und Scanner kann vor Ort geschult werden, alternativ können auch elektronische Kassen samt Artikelbestand für den Unterricht im Kursraum beschafft werden.

Die Ergebnisse

Feedbacks der Lernenden und der Kursleitung lassen darauf schliessen, dass die modularen und fachorientierten Bildungsmassnahmen vom Thema her sinnvoll aufgebaut waren. Auch die Anforderungen der Pilotkurse an die Lernenden erlebten diese als realistisch und zielführend. Nur bei längeren und komplexeren Anforderungen stellten sich vorhandene Sprachschwierigkeiten als zusätzliche Hürde heraus. Die Einführung in die verschiedenen elektronisch gesteuerten Geräte steigerte die allgemeine Handlungsfähigkeit mit dem IKT-Einsatz deutlich. Es ist zu erwarten, dass die erworbenen IKT-Kenntnisse die Stellensuche erleichtern und im Falle eines Stellenantritts die benötigte Einarbeitungszeit verkürzen können.

Die beschriebenen Erfahrungen und Ergebnisse legen den Grundstein für IKT-Bildungsmodule, die auf Beschäftigung und Zielgruppe abgestimmt sind. Wichtige Schritte sind zu setzen vor dem Hintergrund fortschreitender Technologisierung und Automatisierung, um einem weiteren Verlust an Kompetenzen und somit Beschäftigungschancen bei Geringqualifizierten zu vermeiden. ■

Literaturhinweis:

Czech, Andi [2012] IKT-Grundkompetenzen – Förderung für den Arbeitsmarkt. Leitfaden für Bildungsanbieter und Arbeitsmarktbehörden. Schweizerischer Verband für Weiterbildung, Zürich

Bestellung unter www.alice.ch/shop

Gratis-Download unter www.alice.ch/ikt-grundkompetenzen



Projekt

Vorkonzept IKT-Grundkompetenzen

Entwicklung eines anwendungsorientierten Vorkonzepts zur arbeitsmarktorientierten Förderung von Grundkompetenzen von Stellensuchenden im Bereich IKT.

Laufzeit: 2010–2012

Partner: EB Zürich, ECAP, AWA Zürich, AWA Basel-Stadt, Betriebe

Finanzierung: BAKOM, SECO

Bezug Publikation:

Die Publikation kann im SVEB-Shop unter www.alice.ch/shop bestellt werden oder Gratis-Download unter www.alice.ch/ikt-grundkompetenzen gratis



SVEB-Veranstaltungen

8. settembre 2012

International Literacy Day

Giornata internazionale dell'alfabetizzazione

La manifestazione, che si terrà sabato 8 settembre 2012, prevede l'organizzazione di vari piccoli eventi e animazioni presso il Centro Lugano Sud di Grancia; ad esempio è prevista la possibilità di partecipare a una partita del gioco dello Scarabeo in formato gigante, di saggiare le proprie abilità linguistiche in giochi enigmistici di vario genere, di fare una pausa in un salotto di lettura, e altro ancora. Inoltre, lungo tutto l'arco della giornata, in vari luoghi del centro commerciale, alcuni personaggi noti della cultura, dello spettacolo, dello sport e della politica ticinese si cimenteranno nella lettura pubblica di alcuni brevi testi tratti da romanzi, racconti, poesie, canzoni, eccetera.

Le manifestazioni sono organizzate da: Conferenza della Svizzera italiana per la formazione continua degli adulti (CFC), Ass. Leggere e Scrivere, Divisione della formazione professionale del Cantone Ticino e con la collaborazione di FSEA e altri enti attivi nella Svizzera italiana.

Sabato, 8. settembre 2012

Località: Centro Lugano Sud, 6916 Grancia (Lugano)

Gratuito (senza iscrizione)

Informazione: www.alice.ch/eventi

12. September 2012

Eröffnung Lernfestival 2012

Weiterbildungs-Platz Schweiz: Lernen mit Kopf, Herz, Händen und Füßen

Wir laden Sie herzlich zur Eröffnungsfeier des Lernfestivals 2012 ein: Lernen mit Freude und Lernen mit Freunden. In diesem Jahr werden interessante Geschichten aus dem Schreibwettbewerb «ich lerne gerne» ausgezeichnet und vorgelesen. Unter dem Motto «Kantone und das Weiterbildungsgesetz: Sinn und Unsinn aus kantonaler Perspektive» wird mit Persönlichkeiten aus der Politik über das Weiterbildungsgesetz aus kantonaler Perspektive diskutiert.

Für die künstlerische Umrahmung sorgen musikalische und sportliche Intermezzi, wie auch die Schweizer- und Europa-meisterin im Slam-Poetry 2010, Lara Stoll. Durch den Anlass führt die bekannte Fernseh-Moderatorin Lolita Morena, TV Suisse Romande. Die Veranstaltung wird in Deutsch und Französisch durchgeführt.

Mittwoch, 12. September 2012

Zeit: 17.00 - 20.30 Uhr (inkl. Stehlunch)

Ort: Château Neuchâtel, 2000 Neuchâtel

Kostenlos

Anmeldung und Details: www.lernfestival.ch/eroeffnung

14. -15. September 2012

Lernfestival 2012

24 Stunden Lernspass in der ganzen Schweiz

Bereits zum neunten Mal feiert die Schweiz das Lernen. 24 Stunden am Stück, an rund 25 Standorten in allen Sprachregionen der Schweiz und mit über 500 kostenlosen Lernveranstaltungen. Eine tolle Gelegenheit, um den eigenen Horizont zu erweitern und Neues auszuprobieren, dem lebenslangen Lernen Gehör zu verschaffen und neuen Schwung in die Bildungslandschaft zu bringen.

Freitag - Samstag, 14. - 15. September 12

Zeit: 17.00 - 17.00 Uhr

Ort: In der ganzen Schweiz

Kostenlos

Details: www.lernfestival.ch

September / Oktober 2012

Ankündigung: eduQua

Das neue Handbuch von eduQua

eduQua, das Schweizerische Qualitätszertifikat für Weiterbildungseinrichtungen, hat ein neues Handbuch für die Überprüfung von Qualitätskriterien von Weiterbildungsanbietern. Die Geschäftsstelle eduQua stellt im Oktober das neue Handbuch vor und erklärt den Umgang damit.

www.alice.ch/veranstaltungen

www.alice.ch/evenement

www.alice.ch/eventi

Zusätzlich wird der Vergleich zwischen ISO 29990 und edu-Qua vorgestellt.

Weitere Informationen folgen in Kürze auf www.eduqua.ch und www.alice.ch/veranstaltungen

26. September 2012 Gesprächsabend – SPEZIAL

Erwachsenengerechte und innovative Didaktik in der Weiterbildung

Lernen in der Weiterbildung weist einige Besonderheiten in der didaktischen Planung und Gestaltung auf. Dieser Thematik widmet sich die aktuelle Ausgabe der Education permanente EP und somit auch dieser Gesprächsabend: Was ist innovative Didaktik und was ist didaktische Innovation? Was heisst erwachsenengerechte Didaktik und wie kann man diese gezielt einsetzen? Und welchen Stellenwert hat überhaupt der Inhalt im didaktischen Handeln in der Weiterbildung?

Die ausgewiesenen Didaktik-Experten Prof. Dr. Katrin Kraus, Prof. Dr. Ekkehard Nuissl und Dr. Erik Haberzeth gehen diesen Fragen auf den Grund und laden anschliessend zu interaktiven Gesprächsgruppen über konkrete Fragestellungen rund um eine innovative und erwachsenengerechte Didaktik ein. Tauschen Sie eigene Erfahrungen und Perspektiven aus, diskutieren Sie mit den Experten und lassen Sie sich für Ihre eigene Bildungspraxis inspirieren.

Prof. Dr. Katrin Kraus: Leiterin der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Pädagogische Hochschule FHNW und Redaktionsmitglied der Education permanente EP

Prof. Dr. Ekkehard Nuissl: Wissenschaftler, Erwachsenenbildner, Direktor des DIE 1991-2011, bekannter Forscher und Autor in der Erwachsenenbildung

Dr. Erik Haberzeth: Wiss. Mitarbeiter der Humboldt-Universität zu Berlin, Promotion und Forschung im Bereich Weiterbildungsdidaktik

Mittwoch, 26. September 2012

Zeit: 16.00 - 20.00 Uhr

Ort: Zentrum für Weiterbildung

Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich

Kosten: 150 CHF; SVEB-Mitglieder 120 CHF

Teilnehmerzahl begrenzt

Anmeldung und Details: www.alice.ch/veranstaltungen

10. - 12. Oktober 2012 Internationaler Studienbesuch in Rom

Internationales Seminar zum mobilen Lernen in der Arbeitswelt – Resultate des EU-Projekts «InTouch»

Im Rahmen des Europäischen Projekts «InTouch» findet das internationale Seminar zum mobilen Lernen in der Arbeitswelt statt. Dieses richtet sich an Weiterbildungsanbieter und Bildungsverantwortliche in Unternehmen, die sich mit der Förderung ihrer Mitarbeiter durch betriebliche Weiterbildung

beschäftigen und den Ansatz des «mobilen Lernens» besser kennen lernen möchten. Der innovative Lernansatz des mobilen Lernens und konkrete Produkte aus dem EU-Projekt «InTouch» stehen im Zentrum des Seminars. Es werden zahlreiche mobile Simulationen für Smartphones (Apps) präsentiert, die grundlegendes berufliches Know-how vermitteln und mit denen man die wichtigsten persönlichen Kompetenzen für eine erfolgreiche Arbeit in KMUs auf innovative Weise trainiert. Das Seminar findet in Englisch statt.

Mittwoch - Freitag, 10. - 12. Oktober 2012

Ort: Rom, Italien

Kostenlose Seminarteilnahme. Reise und Unterkunft müssen selbst bezahlt und organisiert werden

Details: www.intouch-project.eu

17. Oktober 2012 SVEB Forum: EU-Förderung durch Grundtvig

Grundtvig für Bildungsprojekte für Erwachsene – Wie kann meine Organisation profitieren?

Im Rahmen des europäischen Programms für «Lebenslanges Lernen» steht den Akteuren in der Weiterbildung das Subprogramm Grundtvig zur finanziellen Förderung von Projekten offen. Grundtvig fördert Erwachsene, die sich weiterbilden möchten, sowie Institutionen und Organisationen, die Bildungsangebote für Erwachsene durchführen.

Für die finanzielle Förderung kann bei der ch Stiftung, welche über die Verteilung der Gelder in der Schweiz entscheidet, ein Fördergesuch eingereicht werden.

Susanne Scheiwiller, Projektkoordinatorin Grundtvig bei der ch Stiftung, informiert an diesem Abend über das Grundtvig-Programm: Inhalt, Ziele, Förderschwerpunkte und Zielgruppen von Grundtvig, wie auch die Modalitäten für die Einreichung eines Fördergesuchs werden vorgestellt.

Mittwoch, 17. Oktober 2012

Zeit: 17.30 - 19.00 Uhr

Ort: Mittelschul- und Berufsbildungsamt, Zürich

Kostenlos (begrenzte Teilnehmerzahl)

Eine Kooperation des SVEB mit der ch Stiftung

Anmeldung und Details: www.alice.ch/veranstaltungen

23 octobre 2012 Forum FSEA : Financements UE

Programme de financement pour les projets de Formation continue – Quel est le profit pour mon entreprise?

Dans le programme-cadre européen d'éducation et de formation tout au long de la vie (LLP) – les acteurs du domaine formation continue ont la possibilité de bénéficier du sous-programme « Grundtvig » pour des mesures promotionnelles d'encouragement financier. Pour des mesures promotionnelles d'encouragement financier, la fondation.ch dispose de différentes ressources. Les demandes peuvent être déposées auprès de la fondation.ch au moyen d'une « demande d'attribution de

crédits ». M. David Wahli, fondation.ch, est le directeur commercial du programme « Comenius et Grundtvig ». Pendant cette manifestation, il donnera les informations essentielles à propos du programme « Grundtvig » – le concept, les objectifs, les thèmes prioritaires d'encouragement, le groupe-cible de Grundtvig – ainsi que sur les modalités pour constituer une demande d'attribution de crédits.

Mardi, 23 octobre 2012

Temps : 14.00 - 16.30 heures

Lieu : Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion (Vaud), Yverdon-les-Bains

Gratuit

En collaboration avec la.fondation.ch

31. Oktober 2012

Schweizerische Tagung für Bildungsfachleute

Generationen lernen gemeinsam

Die Klubschule Migros veranstaltet auch dieses Jahr die Schweizerische Tagung für Bildungsfachleute. Ein Schwerpunkt der diesjährigen Tagung ist die Frage nach dem unterschiedlichen Lernen älterer und jüngerer Menschen: Was bedeutet das Lernen in verschiedenem Alter konkret für die Lehr- und Lernsituation? Ein weiterer Leitgedanke widmet sich der Zusammenarbeit mehrerer Generationen: Was stellen sich für Fragen, wenn die Lehrperson / das Publikum aus einer anderen Generation stammt? Wie kann dieser Generationenmix Wissen teilen, Kompetenzen erwerben und voneinander profitieren?

Mittwoch, 31. Oktober 2012

Zeit: 09.00 - 17.00 Uhr

Ort: Klubschule Migros Basel-Gundelitor

Kosten: 490 CHF; SVEB-Mitglieder 390 CHF

Eine Kooperation des SVEB mit der Klubschule Migros

Anmeldung und Details: www.alice.ch/veranstaltungen

6. November 2012

4. Workshop des Netzwerks Alltagsmathematik

Mathematische Grundbegriffe und Lernstandserhebung

Lerninhalte zu Alltagsmathematik für Erwachsene werden in verschiedene Lernkontexte eingebunden. Zusätzlich ist ein Bedarf an alltagsmathematischen Lernstands-Diagnosen und Lernmaterialien zu verzeichnen. Im Rahmen des Projekts LAB (Literalität in Alltag und Beruf) werden entsprechende Diagnose-Instrumente entwickelt, die zu individuellen Lerneinheiten führen können. Die Arbeiten aus dem Projekt werden am Workshop vorgestellt und – auch kontrovers – diskutiert.

Dienstag, 06. November 2012

Zeit: 14.00 - 17.30 Uhr

Ort: Bern

Kostenlos

Anmeldung und Details: www.netzwerk-alltagsmathematik.ch

und www.alice.ch/veranstaltungen

13. November 2012

Themenreihe Alter und Bildung, 4. Veranstaltung

Generationen in der Arbeitswelt – gegenseitiges Lernpotential

In seinem Fachreferat beleuchtet Prof. Dr. Höpflinger die Situation der Generationen in der Arbeitswelt und nimmt speziell die Themen Generationenwandel und Generationenmix in Augenschein. Im Fokus steht das gegenseitige Lernpotential von Jung und Alt: Wie sieht intergenerationelles Lernen in der Arbeitswelt aus und welches Potential steckt darin? Diesen Fragen wird zum einen im Fachreferat und darüber hinaus in einem praxisorientierten Input des schweizerischen Kompetenz-Netzwerks für Generationen-Management «Geko Consulting» auf den Grund gegangen.

Im Anschluss stehen die Fachpersonen für Fragen und Rückmeldungen zur Verfügung. Der Abend wird mit einem Apéro abgerundet.

Dienstag, 13. November 2012

Zeit: 17.30 - 19.00 Uhr (anschl. Apéro)

Ort: Zürich

Kosten: 50 CHF; SVEB-Mitglieder 40 CHF

In Zusammenarbeit mit «Geko Consulting»

Anmeldung und Details: www.alice.ch/veranstaltungen

30. November 2012

VKM Fachtagung Kompetenzmanagement

Vom Kompetenzmanagement zur Validierung – Aktueller Handlungsbedarf

Im lebenslangen Lernen hat die Validierung von Lernleistungen in der Schweiz, dank dem Berufsbildungsgesetz von 2004, einen festen Platz. Der aktuelle Stand der Umsetzung signalisiert allerdings Handlungsbedarf. Die Vereinigung Kompetenzmanagement (VKM) Schweiz setzt sich seit ihrer Gründung 2011 umfassend mit dem Kompetenzmanagement und dessen Bedeutung für die Validierung auseinander.

An ihrer Fachtagung (ehemalig CH-Q Tagung) fragt die VKM, wie das Kompetenzmanagement positioniert ist, was es ausmacht und worauf auch bei der Validierung zu fokussieren ist. Ziel der Tagung ist es, einen Einstieg und Überblick über die entscheidenden Phasen hin zur Validierung aufzuzeigen, dabei die wesentlichen Prozesse, Verfahren sowie die dafür verantwortlichen Akteure und ihre Rollen vorzustellen und gleichzeitig die Herausforderungen der gelebten Praxis aufzuzeigen.

Freitag, 30. November 2012

Zeit: 9.30 - 16.00 Uhr

Ort: KV Zürich Business School, Zürich

Kosten: 270 CHF; Mitglieder von SVEB, Gesellschaft CH-Q,

Travail.Suisse und BCH 190 CHF

Anmeldung und Details: www.alice.ch/veranstaltungen

WWW.LERNFESTIVAL.CH

LERNFESTIVAL'12

WIR HABEN DIE NASE VORN!

Lernen - 24 Stunden lang in: Aarau • Beinwil am See • Bellinzona • Bremgarten • Brugg • Clarens / Montreux • Delémont • Frauenfeld • Kilchberg • Luzern • Nyon • Oberbüren / Uzwil • Obersteckholz • Rapperswil-Jona • Uster • Villars sur Glâne (Fribourg) • Wasseramt (SO) • Winterthur • Zürich / Zürich-Hotterdingen

Nationale Eröffnung: Mittwoch, 12. September um 17.00 Uhr in Neuchâtel

Weitere Informationen: www.lernfestival.ch



**NUR FÜR
NEUGIERIGE!**



**GANZE
SCHWEIZ
14. - 15. SEPT.
17⁰⁰ - 17⁰⁰**

**ORGANISATOR**

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun Svizra

Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD
Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT

SVEB
FSEA



Unter dem Patronat der UNESCO
und der Schweizerischen
UNESCO-Kommission

forum Weiterbildung
Schweiz

Josefa Haas wird Rektorin der EB Zürich

Josefa Haas wird ab 1. November 2012 neue Rektorin der EB Zürich, der kantonalen Berufsschule für Weiterbildung. Sie löst den langjährigen Leiter Hans-Peter Hauser ab. Der Regierungsrat folgte dem Antrag der Schulkommission und hat Josefa Haas aus 49 Bewerbungen ausgewählt.



Josefa Haas (1960) studierte Soziologie, Psychologie sowie Volkskunde in Zürich. Nach dem Studium war sie in der Forschung und als Journalistin tätig. Ab 1988 arbeitete sie sieben Jahre als Redaktorin beim Tages-Anzeiger und drei Jahre bei der Wirtschaftszeitung Cash. 1998 übernahm sie die Leitung der Unternehmenskommunikation der SRG SSR idée suisse. 2006 trat sie die Stelle als Leiterin des Medieninstituts des Verbandes Schweizer Medien an. Das Medieninstitut organisiert für die Branche die Höhere Berufsbildung, die Aus- und Weiterbildung sowie Tagungen. Seit 1980 ist Josefa Haas als Dozentin und Lehrbeauftragte an verschiedenen Institutionen tätig, unter anderem erteilte sie von 1990 bis 1995 Kurse an der EB Zürich, im Bereich Journalismus und Medien.

Pius Knüsel wird Direktor der Volkshochschule Zürich

Am 1. Oktober übernimmt der bisherige Direktor der Kulturstiftung Pro Helvetia seine neue Funktion als Direktor der Volkshochschule Zürich.

Dort wartet eine anspruchsvolle Aufgabe auf den neuen Direktor: Nach dem Wegfall der öffentlichen, vor allem kantonalen, Unterstützung wird sich die Volkshochschule neu als AG organisieren. Gemäss Medieninformation wird es Aufgabe des neuen Direktors sein,

neue Angebote zu entwickeln und neue Zielgruppen zu erschliessen. Ebenfalls ausgebaut werden sollen die Kooperationen mit Hochschulen und Kulturinstitutionen.

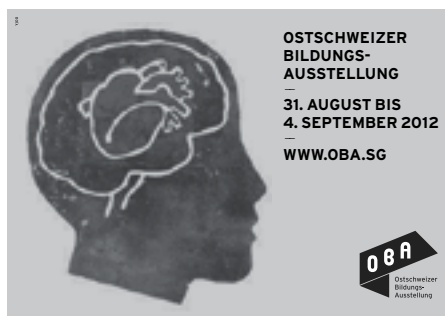


Der 54-jährige Germanist Pius Knüsel hat die Stiftung Pro Helvetia 10 Jahre lang geleitet. Vor seinem Rücktritt löste er als Ko-Autor der Streitschrift «Kulturinfarkt» kontroverse Diskussionen um die Kulturförderung aus. Mit dem Wechsel zur Volkshochschule betritt Pius Knüsel einen Bereich, in dem Diskussionen um öffentliche Fördergelder ebenfalls zur Tagesordnung gehören.

Die bisherige Direktorin der Zürcher Volkshochschule, Iddamaria Germann, wird Mitglied des dreiköpfigen Verwaltungsrates.

OBA 2012 mit Hirn und Herz

Die 19. Ostschweizer Bildungs-Ausstellung OBA 2012 geht vom 31. August bis zum 4. September auf dem Olma-Messegelände in St. Gallen über die Bühne.



Sie bringt dem Publikum vielfältige Angebote aus den Bereichen Aus-, Weiter- und Erwachsenenbildung näher mit zahlreichen Ausstellern aus den Bereichen berufliche Grundbildung, höhere Berufsbildung, berufsorientierte Weiterbildung, Erwachsenenbildung und Bildungsberatung sowie diverse

Anzeige



Werden Sie SVEB-Mitglied

und profitieren Sie.

Der SVEB ist der gesamtschweizerische Dachverband der Weiterbildung. Seine über 600 Mitglieder sind private und staatliche Anbieter von Weiterbildung, innerbetriebliche Weiterbildungsabteilungen, Verbände und in der Weiterbildung tätige Einzelpersonen. Profitieren auch Sie vom Engagement des SVEB für ein zukunftsfähiges Weiterbildungssystem.

Die Vorteile der SVEB-Mitgliedschaft:

- Gratisabonnement der Fachzeitschrift Education Permanente EP
- monatlicher Pressespiegel
- SVEB-Info-Letter, erscheint 4x jährlich
- Rabatte auf Krankentaggeld-, Unfall- und Zusatzversicherungen bei der ÖKK
- Attraktive Rabatte für Bürobedarf bei Lyreco
- Vergünstigte Teilnahme an Fachtagungen

20% Rabatt auf:

- Inserate in der Education permanente
- AliSearch-Dienstleistungen
- Bannerwerbung bei www.alice.ch
- Werbung / Einträge bei www.weiterbildung.ch
- Einträge bei www.beratungspool.ch
- daylight-Lizenzen von www.educo.ch
- den Versand Ihrer Beilage mit dem SVEB-Infoletter

Weitere Informationen:
www.alice.ch/mitgliedschaft

Verlangen Sie unsere Mitgliedermappe unter:
0848 333 433 oder
sveb@alice.ch

SVEB
FSE

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

Institutionen, Organisationen und Stiftungen aus bildungsnahen Sektoren. Mit dabei sind auch Berufsfelder, die noch nie oder schon seit längerer Zeit nicht mehr an der OBA zu Gast waren, etwa die Coiffeusen und Coiffeure. Ein neugestaltetes Sujet setzt das diesjährige Schwerpunktthema « Soziale Kompetenzen » in Szene. Dank der Unterstützung der Ausstellung durch das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT ist der Eintritt auch 2012 kostenlos.

Weitere Informationen: www.oba.sg

Ursula Renold hat das EVD verlassen

Nach knapp sieben Jahren als Direktorin des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) hat Ursula Renold das Eidg. Volkswirtschaftsdepartement (EVD) per Ende Mai verlassen. Ihre Kündigung steht in Zusammenhang mit dem Aufbau des neuen Staatssekretariates für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), in dem das BBT und das Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) zusammengelegt werden.

Nachdem der Bundesrat den bisherigen SBF-Direktor Mauro Dell'Ambrogio als Leiter des neuen Bundesamtes SBFI bestimmt hatte, entschied sich die BBT-Direktorin, die ebenfalls für die SBFI-Leitung kandidiert hatte, für eine berufliche Neuorientierung.



Ursula Renold hat tatkräftig dazu beigetragen, die Rahmenbedingungen für die Weiterbildung auf nationaler Ebene weiterzuentwickeln. Während ihrer Zeit als BBT-Direktorin wurden

das revidierte Berufsbildungsgesetz inkl. Bestimmungen zur Weiterbildung umgesetzt und das Weiterbildungsgesetz aufgegleist. Auch im Projektbereich hat sich Ursula Renold für die Weiterbildung engagiert, so hat das BBT beispielsweise den Aufbau und die längerfristige Entwicklung des Lernfestivals ermöglicht.

Über die beruflichen Pläne von Ursula Renold war bei Redaktionsschluss der EP nichts Konkretes bekannt.

Festival de la formation / sensibilisation

Annonce : ouverture nationale

L'ouverture nationale a lieu le 12 septembre 2012 à 17h00 à Neuchâtel. En plus de la partie politique « l'apprentissage tout au long de la vie », les gagnants du concours d'histoire liront leur texte. La modération sera assurée par Lolita Morena, animatrice à la RTS.



www.alice.ch/fr/festival-de-la-formation

Audition relative au Cadre national des certifications (CNC-CH)

La FSEA exige que le CNC serve également de cadre à la formation continue.

La transparence et la perméabilité au sein du système de formation ainsi que la comparabilité des certifications sont parmi les préoccupations centrales de la Fédération suisse pour la formation continue (FSEA). La Confédération y contribue de façon importante avec le développement du CNC. L'ordonnance dans sa version actuelle présente de graves lacunes : la Confédération veut restreindre le CNC aux certifications de la formation professionnelle, et ne pas inclure la formation continue, ce qui entrave la mobilité des nombreux participants à la formation continue.

www.alice.ch/fr/fsea/services/news/detail/article/2012/06/19/communiquede-presse-audition-relative-au-cadre-national-des-certifications-cnc-ch

Du DFE au DEFR : la réforme départementale au DFE est en bonne voie

Berne. En juin et en septembre 2011, le Conseil fédéral a décidé de réfor-

mer l'administration au début de 2013. Cette réorganisation touche les départements fédéraux de l'économie (DFE), de l'intérieur (DFI) et des affaires étrangères (DFAE).

Le 1^{er} janvier 2013, le DFE prendra le nom de Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR). Le Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER), actuellement au DFI, et l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) seront regroupés au sein de ce nouveau département pour former le Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI).

Les travaux de mise en place du futur SEFRI, qui tiennent dûment compte des tâches qui lui incomberont, sont menés dans le cadre du projet FORTE, placé sous la direction de Hans Werder, ancien secrétaire général du DETEC. Le secrétaire d'Etat Mauro Dell'Ambrogio, nommé par le Conseil fédéral le 23 mai 2012, sera le premier directeur du SEFRI.

La réforme de l'administration comporte d'autres changements pour le 1^{er} janvier 2013: d'une part, le Bureau de l'intégration, qui dépend aujourd'hui du DFAE et du DFE, sera rattaché au seul DFAE; d'autre part, l'Office vétérinaire fédéral (OVF) quittera le DFE pour le DFI.

Mauro Dell'Ambrogio prendra la direction du nouveau Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)

Berne, 23.05.2012



Sur proposition du conseiller fédéral Johann Schneider-Ammann, le Conseil fédéral a nommé, avec effet au 1^{er} janvier 2013, Mauro Dell'Ambrogio, 59 ans, premier secrétaire d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation au sein du Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR), qui succédera au Département fédéral

de l'économie début 2013. Depuis 2008, Mauro Dell'Ambrogio, avocat tessinois, est à la tête du Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER), actuellement rattaché au Département fédéral de l'intérieur. Au terme d'un processus de fusion avec l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), le SER sera transféré au DEFR au début de 2013.

www.evd.admin.ch/aktuell/00120/index.html?lang=fr&msg-id=44673

Ursula Renold quitte le DFE

Berne, 27.06.2012



Le conseiller fédéral Johann Schneider-Ammann et Ursula Renold, directrice de l'Office fédéral de la

formation professionnelle et de la technologie (OFFT), mettent d'un commun accord un terme à leur collaboration. Le Conseil fédéral a approuvé aujourd'hui une convention allant dans ce sens et exprime à Madame Renold ses remerciements et sa grande reconnaissance pour son engagement pendant de longues années en faveur de la politique de formation de notre pays. Ursula Renold souhaite donner une nouvelle orientation à sa carrière professionnelle.

www.news.admin.ch/dokumentation/00002/00015/index.html?lang=fr&msg-id=45162

Josef Widmer nommé directeur suppléant du Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)

Berne, 27.06.2012



Lors de sa séance de ce jour, le Conseil fédéral a nommé le directeur suppléant du Secrétariat d'Etat à la formation, à la

recherche et à l'innovation (SEFRI) en la personne de Josef Widmer, actuellement chef du Service de la formation professionnelle et de la formation continue et membre de la direction du Département de la formation et de la culture du canton de Lucerne, et l'a également désigné comme chef du domaine Formation. Josef Widmer prendra ses nouvelles fonctions le 1^{er} janvier 2013, au moment de l'entrée en activité du SEFRI, fruit du regroupement du Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER) – qui fait aujourd'hui partie du Département fédéral de l'intérieur (DFI) – et de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) au sein du Département fédéral de l'économie (DFE).

www.news.admin.ch/message/index.html?lang=fr&msg-id=45158

Les jalons de la loi fédérale sur la formation continue LFCo sont posés

Berne, 28.06.2012

Lors de sa séance d'hier, le Conseil fédéral a pris connaissance des résultats de la procédure de consultation relative au projet de loi fédérale sur la formation continue et a fixé la marche à suivre pour les travaux à venir. Sur la base des quelque 180 prises de position reçues, le projet de loi fédérale a été majoritairement bien accueilli. Le Conseil fédéral estime que le projet, en son état actuel, constitue un solide fondement en vue de l'élaboration du Message relatif à la nouvelle loi fédérale sur la formation continue à présenter d'ici à fin 2012. Certains aspects devront toutefois être précisés.

www.evd.admin.ch/aktuell/00120/index.html?lang=fr&msg-id=45166



bildserie

«Wie schwer ist es, den besseren Sessel zu finden! Und wie leicht den neueren.» Adolf Loos.

Mit einem seiner Lieblingszitate im Kopf war Gabriel Roth mit der Kamera auf dem ehemaligen Flughafen Tempelhof in Berlin unterwegs, einem Areal mit bewegter Geschichte: Nach der Schliessung des Flugbetriebs Ende 2008 ist nun eine neue (Zwischen-)Nutzungsphase angebrochen, das Gelände dient nun den Anwohnern als Erholungsgebiet; innovative Nutzungen grosser Areale sind in Städten gefragt. Der Fotograf war auf der Suche nach Neuem und Gutem, nach Überbleibseln und sichtbarem Innovationsgeist – und stiess auch auf Zeichen des Protests gegen von aussen diktierten Fortschritt.

série de photographies

« Qu'il est difficile de trouver un meilleur fauteuil ! Et que c'est facile d'en trouver un plus récent. » Adolf Loos

L'une de ses citations préférées en tête, Gabriel Roth s'est rendu avec son appareil photo sur l'ancien aéroport de Tempelhof à Berlin, une zone riche en histoire. Après l'arrêt des activités de vol à fin 2008, une nouvelle ère d'utilisation s'est ouverte : le site est maintenant dédié aux résidents en tant que zone de loisirs; l'occupation innovante de vastes superficies en milieu urbain est en demande. Le photographe a recherché du nouveau, du bon, des vestiges, et des traces visibles de l'esprit novateur – et en signe de protestation, s'est opposé au progrès dicté par l'extérieur.



à venir 2012-4

Qualitätspolitik

Wie kann Qualität in der Bildungsarbeit sichergestellt, gesteigert und dokumentiert werden? Welche Strategien der Qualitätssicherung lassen sich auf der Ebene einzelner Veranstaltungen beobachten? Und was bedeutet es, wenn Akteure wie der Bund Qualität als einen der Grundsätze im Vorentwurf zum Weiterbildungsgesetz definiert hat und Verbände wie der SVEB oder auch die Europäische Union die Qualität der Erwachsenenbildung als bildungspolitisches Ziel führen? Qualitätspolitik im Sinne einer Bestandaufnahme – das erwartet Sie in der nächsten EP. ■

Politique Qualité

Comment la qualité dans les activités de formation peut-elle être assurée, accrue et documentée ? Quelles stratégies d'assurance qualité peut-on observer au niveau d'événements individuels ? Et qu'est-ce que cela signifie quand des acteurs tels que la Confédération définissent la qualité comme l'un des principes de base dans le projet initial de la loi sur la formation continue, et que des organisations comme la FSEA ou aussi l'Union européenne considèrent la qualité de la formation des adultes comme leur objectif de politique de formation ?

La politique qualité en termes d'état des lieux – voici ce qui vous attend dans le prochain EP. ■

Impressum / Impressum

EP www.education-permanente.ch

Education permanente. Schweizerische Zeitschrift für Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Revue suisse spécialisée dans les domaines de l'éducation des adultes et du perfectionnement. Rivista svizzera per l'educazione e la formazione continua degli adulti.

Herausgeber *Editeur*

Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, Fédération suisse pour la formation continue FSEA, Federazione svizzera per la formazione continua FSEA, Federaziun svizzera per la furmaziun cuntinuada FSEA, Swiss Federation for Adult Learning SFAL

Geschäftsstelle Schweiz *SVEB*

SVEB/FSEA, Oerlikonerstrasse 38, CH-8057 Zürich
T: 0848 333 433, F: +41 (0)44 311 64 59
sveb@alice.ch, www.alice.ch

Secrétariat romand *FSEA*

FSEA, Ch. des Plantaz 11a, 1260 Nyon
T: +41 (0)22 994 20 10, F: +41 (0)22 994 20 11
fsea@alice.ch, www.alice.ch

Segretariato della Svizzera italiana *FSEA*

FSEA, Via Besso 84, 6900 Lugano-Massagno
T: 0848 333 433, F: +41 (0)91 960 77 66
francesca.dinardo@alice.ch, www.alice.ch

www.alice.ch/ep

Redaktionskommission *Comité de rédaction*

Geneviève Auroi-Jaggi (Universität Genève), Daniel Carron (Développement du personnel CFF, Berne) Stefan Denzler (SKBF/CSRE, Aarau), Katrin Kraus (Päd. Hochschule FHNW), André Schläfli (SVEB), Markus Weil (Päd. Hochschule FHNW)

Redaktion *Rédaction*

Deutsch/italiano: Theres Roth-Hunkeler
Arbachstrasse 16, 6340 Baar, T: 041 761 43 70
roth.hunkeler@bluwin.ch, www.roth-hunkeler.ch
Français: Florence de Bondeli, Av. des Alpes 40, 1820
Montreux, Florence.deBondeli@alice.ch, T: 021 732 13 46

Lektorat *Comité de lecture*

Hans von Arb (d), Christian Ballenegger (f)

Abonnemente, Anzeigen, Beilagen

Abonnements, annonces, encarts

SVEB, Marketing, Oerlikonerstrasse 38, 8057 Zürich
urs.hammer@alice.ch, T: +41 44 319 71 75
Abonnement / *Abonnement*:
Inland / *Suisse*: CHF 65.– inkl. 2.5% MWST
Ausland / *Etranger*: Euro 60.–
Einzelausgabe / *l'exemplaire*: CHF 18.– inkl. 2.5% MWST
Mediadaten, Anzeigen- und Beilagenpreise finden Sie unter: / *Vous trouverez les données média ainsi que les prix des annonces et encarts sur: www.alice.ch/ep*

Auflage *Tirage* 2200 Ex.

Erscheinungsweise *Périodicité*

4 Mal pro Jahr / *4 fois par année*

Redaktionsschluss *Délai pour les textes*

Ca. 2 Monate vor dem Erscheinungstermin, genauere Informationen bei der Redaktion
Env. 2 mois avant la parution, la rédaction vous renseignera plus précisément

Produktion *Production*

Grafik / Layout: YOCO Your Communication GmbH, 8400 Winterthur, info@yoco.ch, www.yoco.ch
Druck: Cavelti Druck und Media, 9201 Gossau
cag@cavelti.ch, www.cavelti.ch

Nachdruck *Reproduction*

Abdruck, Übersetzung oder elektronische Verbreitung der Artikel sind nur nach Rücksprache mit der Redaktion und dem/der AutorIn sowie unter Quellenangabe gestattet.

La réimpression, la traduction d'articles séparés ou la diffusion par voie électronique sont autorisées à condition d'en informer la rédaction et l'auteur d'une part, de mentionner explicitement la source de l'autre.

Frühere Ausgaben *Éditions précédentes*

Frühere EP-Ausgaben können über unseren Online-shop bestellt werden: / *Les éditions EP précédentes peuvent être commandées sur notre site en ligne: www.alice.ch/shop*

ART et EPILEPSIE

conférence, spectacle, reportage



Un DVD pour mieux comprendre l'épilepsie

www.epileps.ch