Education Permanente
N°1
2019
ZEITSCHRIFT FÜR WEITERBILDUNG / REVUE DE FORMATION CONTINUE

MYTHEN DER WEITERBILDUNG /
MYTHES DE LA FORMATION CONTINUE

Sich weiterzubilden, ist dumm!?

Ist Weiterbildung in jedem Fall erstrebenswert? Ein Angriff auf eine scheinbar unerschütterliche Gewissheit. → S. 9

Le mythe de la baisse massive des couts par d'apprentissages en ligne

Le calcul complet révèle la vérité. → p. 22

Lernen mit Behinderung

Gehörlos zum SVEB-Zertifikat. → S. 34
Ein Leitfaden für den Umgang mit Sehbehinderten. → S. 37

SVEB
FSEA

KLUB AUSBILDENDE

WILLKOMMEN IM KLUB

Gemeinsam fördern wir 10 000 Bildungsprofis.

klubschule MIGROS

Mit Förderung des Migros-Kulturprozent

klubschule.ch

INHALTSVERZEICHNIS /
TABLE DES MATIÈRES

SCHWERPUNKT / DOSSIER
MYTHEN DER WEITERBILDUNG /
MYTHES DE LA FORMATION CONTINUE

3 → Den Mythen der Weiterbildung auf der Spur
ULLA KLINGOVSKY, IRENA SGIER, RONALD SCHENKEL

5 → Retrouver les mythes de la formation continue
ULLA KLINGOVSKY, IRENA SGIER, RONALD SCHENKEL

9 → Sich nicht weiterzubilden, ist dumm!?
DANIELA HOLZER

12 → Ne pas poursuivre sa formation, c'est bête !?
DANIELA HOLZER

15 → Die erstaunliche Haltbarkeit einer unhaltbaren Theorie
MAIKE LOOß

19 → Il mito delle «protesi» tecnologiche
GIANLUCA BRAGA, DELI SALINI

22 → Le mythe de la baisse massive des couts par d'apprentissages en ligne
OLIVIER LAS VERGNAS

25 → Der Mythos der massiven Kostensenkung durch Online-Unterricht
OLIVIER LAS VERGNAS

28 → Lernen macht Spass! Wirklich?
THERES ROTH-HUNKELER

30 → Leben mit geringer Literalität
ANKE GROTLÜSCHEN, KLAUS BUDDEBERG

LERNEN MIT BEHINDERUNG

34 → Vom Glück, einen Kurs in der eigenen Sprache zu absolvieren
RONALD SCHENKEL

37 → Weiterbildung für Sehbehinderte – private Anbieter im Rückstand
ANDREA SÖLDI

39 → Studieren ohne Augenlicht
INTERVIEW ANDREA SÖLDI

41 → FORSCHUNG
Digitalisierung und Kompetenz – subjektbezogen erforscht
MICHAEL GEISS, MANUELA VALLIMANN

43 → ASTUCE PRATIQUE / PRAXISTIPP
Promotion des compétences sur le lieu de travail: Financement

Förderschwerpunkt Grundkompetenzen am Arbeitsplatz: Finanzierung
ANNIKA RIBORDY, CÄCILIA MÄRKI

45 → THINK TANK TRANSIT
Ein erstes Streckennetz für die Zukunft der Weiterbildung
RONALD SCHENKEL

47 → EVENTS

48 → VORSCHAU / À VENIR & IMPRESSUM

Illustration Cover: Christina Baeriswyl

Bereit für den nächsten Karriereschritt?

Jetzt weiterbilden.

Unternehmensführung | Banking | Immobilien | Innovation | IT-Management
Public Services | Soziale Arbeit | Coaching | Gesundheitswesen
www.fhsg.ch/weiterbildung

FHS St.Gallen
Hochschule
für Angewandte Wissenschaften

FHO Fachhochschule Ostschweiz

BILDUNGSPOLITISCHE TAGUNG SVEB

Mit Guy Parmelin im Gespräch

Der Bundesrat nimmt Stellung zur Weiterbildungspolitik

Guy Parmelin nimmt am 7. Mai 2019 an der Bildungspolitischen Tagung des SVEB teil. Diese ist öffentlich und kostenlos und findet im Anschluss an die Delegiertenversammlung des SVEB statt. Der neue Bildungsminister wird sich dabei erstmals zur Weiterbildungspolitik des Bundesrats äussern und stellt sich zusammen mit Matthias Aebischer den Fragen des Publikums.

WO: Welle 7, Bern
WANN: Dienstag, 7.5.2019, 11.30 Uhr
PROGRAMM UND ANMELDUNG: alice.ch/veranstaltungen

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

MYTHEN DER WEITERBILDUNG

Den Mythen der Erwachsenenbildung auf der Spur

ULLA KLINGOVSKY, IRENA SGIER, RONALD SCHENKEL

Es vergeht kein Tag, an dem man nicht daran erinnert wird, wie wichtig eine Weiterbildung sei. Nicht eine besondere Weiterbildung, sondern Weiterbildung an sich — Lifelong Learning als Prinzip. So wichtig wie die tägliche Hygiene oder das Zähneputzen. Wer nicht lernt, dem fallen zwar nicht die Zähne aus, aber er fällt aus der Arbeit, aus der Gesellschaft, aus der Welt, so die implizite Drohung. Die Erzählung von Bots, die in HR-Abteilungen die Selektionsarbeit übernehmen und jeden aussortieren, der in den letzten fünf Jahren keine Weiterbildung gemacht hat — irgendeine —, hat den Charakter von apokalyptischen Predigten mittelalterlicher Mönche, die der Menschheit den Zorn Gottes prophezeiten, sollten sie sich nicht an die Gebote und den Ablasshandel halten.

Freilich, wir wollen hier den Wert von Weiterbildung nicht in Abrede stellen. Aber eine Auffassung von Weiterbildung als Versicherungsschutz vor zukünftiger Unbill lässt die Frage völlig offen, welche Weiterbildung denn tatsächlich sinnvoll wäre, welche Weiterbildung wir benötigten, nicht nur, um unsere Employability zu erhalten, sondern um vielleicht auch weiterzukommen, als Mensch, als Bürger. Das Konzept der Optimierung durch Weiterbildung hat indes inzwischen auch ganz persönliche Bereiche wie die Beziehung erfasst. Wie man ein besserer Gatte, eine bessere Gattin wird, kann man in einem Kurs lernen — wohl gemerkt: nicht in einer Therapie, sondern in einer Weiterbildung (siehe EP 4/2018 «Motiv: Sinnsuche»).

Weiterbildung kann alles, alles korrigieren, verbessern, optimieren. Etwas, das alles kann, kann oft gar nichts. Vielleicht ist auch das Konzept des Lifelong Learning als Sicherung der Existenz (in einer westlich liberal geprägten Konsum- und Marktgesellschaft) am Ende nur ein Mythos, eine immer und immer wieder repetierte Erzählung, die wir inzwischen als Gewissheit akzeptiert haben. Den Mythos als blossen Irrtum zu fassen, greift aber zu kurz, wie ein Blick in die Geschichte des Begriffs zeigt.

Im antiken Verständnis verknüpften die Mythen das Dasein der Menschen mit den Göttern und Geistern. Sie verliehen der Welt Sinn. Zur Auseinandersetzung mit Mythen scheint zwar immer schon die Frage gehört zu haben, wie viel Wahrheit in den Mythen steckt, ob sie (höhere) Wahrheiten transportieren oder vielleicht doch nur Fiktionen, Projektionen, Manipulation oder simple Lügen sind. Doch erst die Aufklärung hat den Mythos in einem Masse stigmatisiert, dass ihm heute nicht mehr zu trauen ist.

Allerdings hat die Aufkärung selbst kein reflektiertes Verhältnis zum Mythos entwickelt. Sie (re-)produziert lediglich ein Cliché: «Vor sich sieht sie immer nur ‹mythisches Dunkel› und

den Menschen im Bann traumhafter Gestalten; mit ihr [der Aufklärung A.d.R.] hingegen kommt angeblich das ‹Licht› … »[1].

An die Stelle der Mythen soll gesichertes Wissen treten. Der Mensch soll aus dem «Schlaf der Vernunft» geweckt werden in einen rationalen Wachzustand. Aber so ganz unproblematisch ist dies nicht. Denn unter Umständen birgt auch die Vernunft Schattenseiten.

Eine der schönsten Illustrationen dieser Problematik stammt vom spanischen Maler Francisco de Goya. So heisst das Titelblatt des Radierungszyklus «Caprichos» von 1799 «el sueño de la razón produce monstruos» — der Schlaf der Vernunft produziert Monster. Es zeigt eine sitzende männliche Person, die wohl an ihrem Arbeitsplatz eingeschlafen ist. Auf dem Tisch liegen Stift und Blätter: ein Denker, Philosoph, Schriftsteller? Ein Mensch des Verstandes auf jeden Fall. Hinter und über ihm aber schwirren in dichtem Schwarm Eulen und Fledermäuse. Eine Katze mit weit aufgerissenen Augen sitzt ihm zu Füssen. Eine grauslige, albtraumhafte Szene.

Schlafen und träumen

Die «Caprichos», bestehend aus 80 Radierungen, sind eine schonungslose Darstellung der spanischen Gesellschaft des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Die Willkür des Staates, die Heuchelei der Priester, Aberglaube, Prostitution und Armut — Goya lässt nichts aus. Die Radierungen sind getränkt mit beissender Satire, wozu nicht zuletzt die ironisch gebrochenen Titel der einzelnen Blätter beitragen. So ist es denn auch angebracht, «el sueño de la razón» auf Doppeldeutigkeit hin zu befragen. Das spanische Substantiv «sueño» bedeutet schliesslich nicht nur Schlaf, sondern auch Traum. Es bietet sich denn folgende Lesart an: Nicht (allein) der Schlaf, sondern (auch) der Traum der Vernunft bringt Monster hervor.

Monster sind hüben wie drüben. Das Konzept des Lifelong Learnings klingt durchaus vernünftig. Geht man ihm allerdings auf den Grund, so stossen wir auch auf Irrationales, auf Ängste, Falschaussagen, Verkürzungen.

Die zeitgeschichtliche Einbettung der Radierung legt die Doppeldeutigkeit nahe. Der Krieg des napoleonischen — vernünftigen — Frankreichs gegen das konservative Spanien führte zu abscheulichen Grausamkeiten, die Goya in einem anderen Zyklus festhielt[2]. Und es ist auch naheliegend, dass es Goya um die Parodie gewisser aufklärerischer Tendenzen ging. So sind in den Fratzen in den «Caprichos» unschwer die physiognomischen Typen des Zürchers Pfarrers und Aufklärers Johann Caspar Lavaters zu erkennen. Dieser glaubte, mit seinen «Physiognomischen Fragmenten, zur Beförderung der Menschenkenntniß und Menschenliebe»[3] eine Anleitung zu liefern, wie verschiedene Charaktere anhand der Gesichtszüge und Körperformen zu erkennen seien.

Goya schlägt uns also vor, sowohl der Abwesenheit von Vernunft wie auch ihren radikalen Auswirkungen zu misstrauen. Monster sind hüben wie drüben. Das Konzept des Lifelong Learnings klingt durchaus vernünftig. Geht man ihm allerdings auf den Grund, so stossen wir auch auf Irrationales, auf Ängste, Falschaussagen, Verkürzungen.

Für den französischen Philosophen Roland Barthes ist der Mythos eine «sprachliche Aussage», die sich scheinbar von selbst versteht. Die

1 Raji C. Steineck. Mythos und Aufklärung. https://geschichtedergegenwart.ch/mythos
2 Desastres de la guerra (Die Schrecken des Krieges) umfasst 82 Grafiken und ist in den Jahren 1810 bis 1814 entstanden.
3 1775–1778

Selbstverständlichkeit, mit der wir den Mythos weitertragen, verschleiert allerdings, dass er selbst nur konstruiert ist. Die nicht mehr hinterfragten Selbstverständlichkeiten trüben damit unseren Blick und verdecken mitunter eine realistische Wahrnehmung von uns selbst und der uns umgebenden Welt. Wir müssen den Mythos also hinterfragen. Bevor wir das tun können, müssen wir ihn aber als solchen erkennen.

In dieser Ausgabe der Education Permanente begeben wir uns auf Spurensuche nach Mythen in der Weiterbildung. Wir haben die hier versammelten Autorinnen und Autoren eingeladen, einige für die Erwachsenen- und Weiterbildung konstitutive Mythen mit Blick auf deren Geschichte, ihre Entwicklungskontexte und Widersprüche zu analysieren. Sie waren gebeten, die Entstehungsgeschichten und Entstehungsbedingungen von jenen Mythen kritisch auszuleuchten, die das gegenwärtige Bild von der Erwachsenenbildung und Weiterbildung prägen. Dabei sollten die Mythen nicht lediglich als «Lügen» oder «Falschaussagen» dechiffriert werden, sondern als Erzählungen, die etwas über die Fremdwahrnehmung respektive das Selbstverständnis der Erwachsenen- und Weiterbildung aussagen. Wir hoffen und wünschen uns, mit dieser Ausgabe neue Perspektiven auf einige nur vermeintlich feststehende Wirkungszusammenhänge und Selbstgewissheiten in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu eröffnen.

MYTHES DE LA FORMATION CONTINUE

Sur les traces des mythes de la formation des adultes

ULLA KLINGOVSKY, IRENA SGIER, RONALD SCHENKEL

Nul jour ne se passe sans que l'on nous rappelle l'importance d'une formation continue. Non pas une formation continue spécifique, mais la formation continue en soi, l'apprentissage tout au long de la vie — comme principe. C'est aussi important que l'hygiène quotidienne ou que se laver les dents. Qui n'apprend pas ne risque sans doute pas de perdre ses dents, mais d'être évincé du travail, de la société, du monde, telle est la menace implicite. Les histoires de bots qui se chargent du travail de sélection dans les services RH et éliminent tous ceux qui n'ont suivi aucune formation continue — quelle qu'elle soit — au cours des cinq dernières années évoquent les sermons apocalyptiques des moines du Moyen Âge qui prédisaient aux hommes la colère de Dieu s'ils ne s'en tenaient pas aux commandements et au trafic des indulgences.

Certes, nous n'entendons pas nier la valeur de la formation continue. Mais la conception de la formation continue comme assurance contre des dommages futurs ne dit en rien quelle formation continue serait effectivement utile, de quelle formation continue nous avons besoin, non seulement pour préserver notre employabilité, mais aussi peut-être pour progresser en tant qu'individu, en tant que citoyen. L'idée de l'optimisation par la formation continue a entre-temps atteint

également des domaines tout à fait personnels, dont notamment la relation de couple. On peut apprendre comment devenir un meilleur mari, une meilleure épouse, en suivant un cours — notons bien : il ne s'agit pas d'une thérapie mais d'une formation (cf. EP 4/2018 « Envie de sens »).

La formation continue peut tout faire, tout corriger, tout améliorer, tout optimiser. Mais celui qui sait tout faire ne sait souvent rien faire du tout. Et peut-être l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie comme moyen d'assurer son existence (dans une société de consommation et de marché à tendance libérale occidentale) n'est-elle en fin de compte qu'un mythe, un narratif sans cesse répété que nous aurions fini par accepter telle une certitude ? Il serait toutefois réducteur de considérer le mythe comme une simple erreur, comme le montre un regard sur l'histoire de cette notion.

Dans l'acception antique, les mythes reliaient l'existence des hommes aux dieux et aux esprits. Ils conféraient un sens au monde. La réflexion sur les mythes semble toujours avoir englobé la question de savoir quelle est leur part de vérité, s'ils transportent des vérités (supérieures) ou ne sont peut-être que des fictions, des projections, des manipulations ou de simples mensonges. C'est le siècle des Lumières seulement qui a stigmatisé le mythe à tel point que l'on ne peut plus s'y fier de nos jours.

Toutefois, l'esprit des Lumières n'a pas non plus développé un rapport réfléchi avec le mythe. Il (re)produit uniquement un cliché : « Il ne voit toujours devant lui que des ‹ ténèbres mythiques ›, et l'homme sous l'emprise d'entités oniriques ; avec lui par contre vient prétendument la ‹ lumière › … »[1]

Des connaissances établies doivent remplacer les mythes. L'homme doit être tiré du « sommeil de la raison » pour parvenir à un état d'éveil rationnel. Mais cela n'est pas sans poser de problèmes puisque la raison, elle aussi, pourrait bien avoir ses ombres. L'une des plus belles illustrations de ce problème est fournie par le peintre espagnol Francisco de Goya. La page de garde de sa série de gravures « Los Caprichos » de 1799 s'intitule « el sueño de la razón produce monstruos » — le sommeil de la raison engendre des monstres. Elle montre un homme assis, qui s'est sans doute assoupi au travail. Sur la table, on voit un crayon et des feuilles de papier : un penseur, un philosophe, un écrivain ? En tout cas un homme de raison. Mais derrière et au-dessus de lui virevolte une dense nuée de hiboux et de chauves-souris. Un chat aux yeux grands ouverts est assis à ses pieds. Une effroyable scène de cauchemar.

Sommeil et songe

Les 80 gravures des « Caprichos » dressent un tableau implacable de la société espagnole de la fin du XVIIIe siècle. L'arbitraire de l'État, l'hypocrisie du clergé, la superstition, la prostitution et la pauvreté — Goya n'a rien épargné. Les es-

tampes sont imprégnées d'une satire acerbe, à laquelle contribue pour une bonne part la fracture ironique des titres. Il convient donc également de se demander dans quelle mesure « el sueño de la razón » présente un double sens. Car en espagnol, sueño ne signifie pas seulement sommeil, mais également songe. Ce qui permet la lecture suivante : ce n'est pas (seulement) le sommeil, mais (aussi) le rêve de la raison, qui produit des monstres.

Le positionnement de la gravure dans l'histoire de l'époque suggère ce double sens. La guerre de la France napoléonienne — éclairée — contre l'Espagne conservatrice avait débouché sur d'atroces cruautés que Goya avait dépeintes dans une autre série de gravures.[2] Et il est également vraisemblable que Goya entendait parodier certaines tendances du rationalisme. Ainsi, on reconnaît aisément dans les visages grimaçants des « Caprichos » les types physiognomoniques du pasteur zurichois et adepte des Lumières Johann Caspar Lavater. Avec son ouvrage *L'Art de connaître les hommes par la physionomie*[3], ce dernier pensait fournir un moyen de déterminer les différents caractères sur la base des traits du visage et des formes du corps.

Goya propose ainsi de se défier aussi bien de l'absence de raison que de ses incidences radicales. Il y a des monstres des deux côtés. L'idée de l'apprentissage tout au long de la vie paraît tout à fait sensée. Mais si l'on va au fond des choses, on rencontre ici également de l'irrationnel, des peurs, des affirmations fausses, des réductions.

Pour le philosophe français Roland Barthes, le mythe est une « parole » qui va apparemment de soi. L'évidence avec laquelle nous transportons le mythe voile toutefois le fait qu'il n'est lui-même que construit. Les évidences qui ne sont plus remises en question troublent ainsi notre regard et occultent parfois une perception réaliste de nous-mêmes et du monde qui nous entoure. Nous devons donc remettre le mythe en question. Mais avant de pouvoir le faire, nous devons le reconnaître comme tel.

Il y a des monstres des deux côtés. L'idée de l'apprentissage tout au long de la vie paraît tout à fait sensée. Mais si l'on va au fond des choses, on rencontre ici également de l'irrationnel, des peurs, des affirmations fausses, des réductions.

Dans ce numéro *d'Éducation Permanente*, nous nous lançons à la recherche de mythes dans la formation continue. Nous avons invité les auteurs regroupés ici à analyser quelques mythes constitutifs pour la formation continue et la formation des adultes, en examinant leur histoire, le contexte de leur développement et leurs contradictions. Nous les avons priés de jeter un regard critique sur l'histoire et les conditions de la formation des mythes qui marquent l'image actuelle de la formation continue et de la formation des adultes. Il ne s'agissait pas de déchiffrer les mythes comme de simples « mensonges » ou des « affirmations fausses », mais comme des narratifs qui renseignent sur la perception externe ou interne de la formation continue et de la formation des adultes. Avec ce numéro, nous espérons et souhaitons avoir réussi à éclairer sous des angles nouveaux quelques rapports de cause à effet et certitudes qui ne sont que supposément inébranlables dans la formation continue et la formation des adultes.

1 Raji C. Steineck. Mythos und Aufklärung. https://geschichtedergegenwart.ch/mythos
2 Desastres de la guerra (les horreurs de la guerre) comprend 82 estampes et a été créé entre 1810 et 1814.
3 1775–1778

MYTHEN «DEKONSTRUKTIERT»

Die Selbstverständlichkeit, mit der wir den Mythos weitertragen, verschleiert, dass er selbst nur konstruiert ist. Eine «Dekonstruktion» gewisser Mythen der Weiterbildung kann den Blick entstellen.

DES MYTHES « DÉCONSTRUITS »

La réalité avec laquelle nous faisons avancer le mythe obscurcit le fait qu'il n'a été construit qu'en lui-même. Une «déconstruction» de certains mythes de la formation continue peut changer notre vision des choses.

MITI «DECOSTRUITI»

La naturalezza con la quale tramandiamo il mito oscura il fatto che è frutto di una costruzione. Una «decostruzione» di certi miti della formazione continua può distorcerne la visione.

Illustrationen: Christina Baeriswyl

MYTHEN DER WEITERBILDUNG

Sich nicht weiterzubilden, ist dumm!?

DANIELA HOLZER

Der «gesunde Menschenverstand» reagiert prompt: Weiterbildung ist in jedem Fall erstrebenswert. Sich nicht weiterzubilden, ist dumm. Wenn wir aber die im Dunkeln liegenden Ecken ausleuchten, zerfällt diese scheinbar unerschütterliche Gewissheit und lässt sich als Mythos entlarven.

Kaum wird der «gesunde Menschenverstand» ins Rennen geführt, wird jede Analyse zum Stillstand gebracht. Er ist das Totschlagargument gegen jeden Einwand. Denn der «gesunde Menschenverstand» ist das «gefühlt Richtige» und Argumenten nicht zugänglich. Auch der Versuch, Mythen zu entlarven, wird damit vereitelt und stattdessen ein zentrales Prinzip des Mythos bekräftigt: seinen Schein von Natürlichkeit, wie uns Roland Barthes eindrücklich zeigt (vgl. Barthes 1964).

Der «gesunde Menschenverstand» pocht auf das Rufzeichen in meinem Titel: Sich nicht weiterzubilden, ist dumm! Dirk Axmacher treibt diesen Gedanken, der uns so selbstverständlich, eben «natürlich» erscheint, kurz vor sich her: «Wer sich nicht bildet, ist dumm, bleibt dumm, wird dumm» (Axmacher 1990, S. 54). Er oder sie ist dumm, weil er oder sie die Segnungen der Vernunft nicht zu nutzen weiss. Er oder sie bleibt dumm, weil die Möglichkeiten der Mündigwerdung ausgeschlagen werden. Er oder sie wird dumm, weil die Kluft zu jenen, die sich (weiter-)bilden immer grösser wird (vgl. ebd.). Aus dieser selbstverständlich erscheinenden Perspektive ist Widerstand gegen Weiterbildung, Bildungsverweigerung, Bildungsenthaltsamkeit total abwegig. Axmacher leitet aber umgehend eine Wendung ein, der ich folge. Das im Titel gesetzte Fragezeichen tritt hinzu: Ist es wirklich so dumm, sich nicht weiterzubilden? Ist es nicht vielleicht klug, sich der verordneten

Selbstoptimierung zu entziehen? Ist es nicht sinnvoll, sinnloses lebenslanges Lernen zurückzuweisen? Verbirgt die Selbstverständlichkeit vielleicht nur, dass hier ein Mythos verbreitet wird?

Der Mythos verhüllt nicht, aber er wird verhüllt

Roland Barthes führt uns vor Augen, dass jedes Element des Alltags zum Mythos werden kann und er erzählt uns davon, wie Mythen «funktionieren»: Der Mythos ist eine Aussage, eine Botschaft, die sich aber den Anstrich verpasst, natürlich, selbstverständlich zu sein. «Der Mythos verbirgt nichts und stellt nichts zur Schau. Er deformiert. Der Mythos ist weder eine Lüge noch ein Geständnis. Er ist eine Abwandlung» (Barthes 1964, S. 112). Der Mythos eliminiert den ursprünglichen Sinngehalt, ersetzt ihn durch eine verschobene Bedeutung und macht diese für die eigenen Zwecke nutzbar. Er entfernt weiter den Ursprung und die historische Werdung — also die Geschichtlichkeit — und verbreitet dann den Mythos als Natürlichkeit. «Weil das Morgen noch so ist, weil es immer schon so war», wie es Grossstadtgeflüster (2010) in einen Song giessen. «Wir sind hier beim eigentlichen Prinzip des Mythos: Er verwandelt Geschichte in Natur» (Barthes 1964, S. 113). So verhüllt er zwar nicht gänzlich, aber doch insofern, als er nur noch eine deformierte Abwandlung ist, die das, was geschichtlich entstanden und erzeugt ist, in eine Pseudonatur verwandelt (vgl. ebd., S. 130). Gerade dadurch wird die Umwandlung in einen Mythos aber umso mehr verhüllt, wird der Mythos möglichst undurchschaubar gemacht.

Der Mythos: Weiterbildung ist erstrebenswert und gut

Mythos und Ideologie rücken hier ganz nah zueinander (vgl. ebd., S. 90, 146), denn Ideologie — nicht in einem alltagssprachlichen Verständnis von «Überzeugung», sondern in einem kritisch-theoretischen Verständnis — ist ebenfalls durch den Anstrich der «Natürlichkeit» gekennzeichnet. Gesellschaftliche Verhältnisse scheinen «Gesetzmässigkeiten» zu folgen, wohinter sich bürgerliche und kapitalistische Interessen zu verbergen wissen. Barthes «Mythologie» trifft hier also auf die Ideologiekritik der kritischen Theorie. In beiden ist der Blick hinter die Fassaden ein politischer Akt (vgl. Barthes 1964, S. 148; Holzer 2017, S. 84ff).

Machen wir uns also auf, den hier diskutierten Mythos genauer unter die Lupe zu nehmen. Er wird aus zwei Blickrichtungen gespeist: aus der zustimmenden Bejahung, Weiterbildung sei an sich erstrebenswert und gut, und aus der abwehrenden Abwertung, Nicht-Weiterbildung sei dumm, unvernünftig, schädlich. Diese beiden Seiten bilden in ihrem perfekten Zusammenspiel einen dichten Schirm, der kaum noch zu durchdringen ist. Mit Barthes wäre nun aber zu fragen, was dieser Mythos deformiert, welche Geschichte hier in welche Natur verwandelt wird und welche entpolitisierte Botschaft verbreitet wird.

Die mythische Deformation ist aus meiner Sicht zuallererst, dass der inhaltliche Gehalt von Weiterbildung und die Frage nach einem etwaigen Sinn entfernt und deutlich deformiert wieder hinzugefügt wird. Selbstverständlich

hat Weiterbildung immer einen Inhalt, irgendeinen Gehalt. Im hier diskutierten Mythos wird aber gezielt nicht ausgesprochen, welche Weiterbildung als erstrebenswert und gut gilt. Stattdessen wird unausgesprochen ein Einvernehmen vorausgesetzt, dass höhere Bildung besser ist, dass berufliche Weiterbildung notwendig ist und dass eventuell noch ein wenig Lernen für persönliche Interessen zugestanden wird. Aber selbst diese Botschaften sind nur implizit enthalten.

Die «Hauptdeformation» ist aus meiner Sicht daher, dass Weiterbildungsgehalte gar nicht zur Debatte stehen, sondern der Mythos die Botschaft sendet: Weiterbildung an sich ist erstrebenswert. Hauptsache lernen. Darin steckt eine zweite bedeutsame Deformation: Der Weiterbildung wird an sich Sinnhaftigkeit zugesprochen: für den ökonomischen Fortschritt, für die Positionierung am Erwerbsarbeitsmarkt, für Wissenserweiterung oder zumindest — der «gesunde Menschenverstand» meldet sich wieder — bringt's «irgendwas». Weiterbildung kann aber durchaus sinnlos sein: weil versprochene Benefits nicht eintreten, weil das Leben aus mehr als Arbeiten und Lernen besteht oder weil sinnlose Zeit ohne Wissensgewinn abgesessen wird (vgl. Bolder/Hendrich 2000, Holzer 2017).

Die zweite Frage ist: Welche Geschichte wird hier in Natur verwandelt? Es ist die Geschichte der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft und ihrer Bildungsidee. Die bürgerliche Bildungsidee fusst darauf, mittels Vernunft gegen die göttliche, «natürliche» feudale Gesellschaftsordnung anzutreten. Sie ist somit subversiv konzipiert, um die feudale Herrschaft abzuschütteln und die neue bürgerlich-kapitalistische Herrschaft einzusetzen. Kaum sass diese fest im Sattel, wurde diese Bildungsidee deformiert und entpolitisiert: Emanzipation ist nun nur noch individuelle Selbstentwicklung, aber nicht mehr herrschaftsbekämpfend. Mündigkeit ist nicht mehr freier, selbständiger Vernunftgebrauch, sondern nur mehr instrumentelle Vernunft, also dem Kapitalismus zuträgliche Selbständigkeit (vgl. Koneffke 1969). Die subversive,

Weiterbildung kann aber durchaus sinnlos sein: weil versprochene Benefits nicht eintreten, weil das Leben aus mehr als Arbeiten und Lernen besteht oder weil sinnlose Zeit ohne Wissensgewinn abgesessen wird.

emanzipative Geschichte wird in diesem Mythos deformiert zu einer «Natur» der Anpassungsnotwendigkeit, maximal noch der individuellen Selbstoptimierung. Bildung, einstmals als erstrebenswert für einen Umsturz gesellschaftlicher Verhältnisse konzipiert, wird deformiert zu Bildung, um sich in der bürgerlich-kapitalistischen Konkurrenz durchzusetzen und die Profitsteigerung zu unterstützen. Der Mythos lebt aber davon, dass Bildung in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft als etwas per se Positives aufgeladen wurde: Vernunftgebrauch und Mündigkeit erscheinen als Freiheitsversprechen. Gedroht wird damit, abgehängt zu werden. Die einzige Freiheit besteht aber darin, sich vernünftig und mündig der Verwertung zu unterwerfen (vgl. Koneffke 1999, S. 304).

Weiterbildungswiderstand ist widernatürlich?

Der Mythos erstrebenswerter und guter Weiterbildung lässt nun aber jedes Zuwiderhandeln als widernatürlich erscheinen. Dementsprechend stösst Weiterbildungswiderstand weithin auf Ablehnung und eine Rekonstruktion als mögliche sinnvolle Verweigerung löst in der Praxis und der Wissenschaft Irritationen aus

(vgl. Holzer 2017). Die entpolitisierte Botschaft des Mythos schlägt voll durch: Weiterbildung ist nicht in Frage zu stellen. Bereits die Frage wird als unzulässige Repolitisierung wahrgenommen. Die Form des Mythos entbindet aber davon, genauer nachzufragen, denn er «spart (…) Intelligenz: er begreift das Wirkliche mit geringerem Aufwand» (Barthes 1964, S. 144). Wollen wir aber nicht an Intelligenz sparen, ist zu fragen: Was aber ist denn nun «dumm»? Ist die Nichtbildung dumm oder vielleicht doch der Mythos selbst?

LITERATUR

— Axmacher, Dirk (1990): Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer «Paratheorie des Widerstands» gegen Weiterbildung. In: Prokla. Zeitschrift für politische Ökonomie und sozialistische Politik. 20. Jg., Heft 79, 1/1990, S. 54–74.
— Barthes, Roland (1964): Mythen des Alltags. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
— Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.
— Grossstadtgeflüster (2010): Weil das Morgen noch so ist.
— Holzer, Daniela (2017): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.
— Koneffke, Gernot (1969): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument. Heft 54, S. 389–430.
— Koneffke, Gernot (1999): Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik. In: Sünker, Heinz/Krüger Heinz-Hermann (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 301–326.

DANIELA HOLZER, Assoz. Prof. Dr., lehrt und forscht am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz im Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung u.a. mit den Schwerpunkten Weiterbildungswiderstand und kritische Erwachsenenbildung. Sie leitet seit einigen Jahren die Seminarreihe «The dark side of LLL/Adult Education».

MYTHES DE LA FORMATION CONTINUE

Ne pas poursuivre sa formation, c'est bête !?

DANIELA HOLZER

Le « simple bon sens » réagit immédiatement : la formation continue est en tout cas souhaitable. Ne pas poursuivre sa formation, c'est bête. Mais si nous explorons les recoins restés dans l'ombre, cette certitude apparemment inébranlable se délite et se révèle être un mythe.

Dès que le « simple bon sens » entre en jeu, toute analyse est vouée à l'arrêt. C'est l'argument massue contre toute objection. Car le « simple bon sens » est ce que l'on « ressent comme juste » et est réfractaire aux arguments. Cela enraye également la tentative de dévoiler des mythes, étayant au contraire un principe central du mythe : son « naturel » apparent, comme nous le montre si bien Roland Barthes (*cf.* Barthes 1964).

Le « bon sens » insiste sur le point d'exclamation de mon titre : ne pas poursuivre sa formation, c'est bête ! Dirk Axmacher pousse un peu plus loin cette idée qui nous paraît si évidente, si « naturelle » : « Qui ne se forme pas est bête, reste bête, devient bête » (Axmacher 1990, p. 54). Il/elle *est* bête, parce qu'il/elle ne sait pas tirer profit des bienfaits de la raison. Il/elle *reste* bête parce que les possibilités de devenir un individu

averti sont rejetées. Il/elle *devient* bête parce que le décalage par rapport à ceux qui se forment (de façon continue) s'agrandit (*cf.* ibid.). De ce point de vue apparemment évident, la résistance envers la formation continue, le refus de se former, le renoncement à la formation sont totalement aberrants. Mais Axmacher introduit aussitôt un tournant que je prends à sa suite. C'est là que vient s'ajouter le point d'interrogation du titre : est-ce vraiment si bête de ne pas poursuivre sa formation ? N'est-il pas peut-être intelligent de se soustraire à l'auto-optimisation prescrite ? N'est-il pas sensé de refuser tout au long de la vie un apprentissage qui n'a pas de sens ? L'évidence masque-t-elle peut-être seulement le fait que l'on propage ici un mythe ?

Le mythe ne masque pas, il est masqué

Roland Barthes met en lumière que tout élément du quotidien peut devenir un mythe et nous raconte comment « fonctionnent » les mythes. Le mythe est une parole, ou un message, mais qui se donne l'air d'être naturel, évident. « Le mythe ne cache rien et n'affiche rien : il déforme ; le mythe n'est ni un mensonge ni un aveu : il est une inflexion (Barthes 1964, p. 112). Le mythe élimine le sens initial, le remplace par une signification décalée qu'il rend utilisable à ses propres fins. Il efface par ailleurs l'origine et le devenir — l'historique — pour propager ainsi le mythe en tant que fait naturel. « Parce que demain est encore tel qu'il l'a toujours été », comme l'exprime Grosstadtgeflüster (2010) dans une chanson. « Nous sommes ici au principe même du mythe : il transforme l'histoire en nature » (Barthes 1964, p. 113). Ainsi, il ne masque pas totalement, mais malgré tout dans la mesure où il n'est plus qu'une restitution déformée qui transforme ce qui a été formé et produit historiquement en une pseudo-physis (cf. ibid., p. 130). Mais c'est justement par là que la transformation en mythe est d'autant plus voilée, que le mythe est rendu aussi impénétrable que possible.

Le mythe est une parole, ou un message, mais qui se donne l'air d'être naturel, évident.

Le mythe et l'idéologie se rapprochent ici de très près (*cf.* ibid., pp. 90 et 146), puisque l'idéologie — non pas dans son acception de « conviction » dans le langage quotidien, mais dans une acception théorique critique — est également caractérisée par la connotation de « naturel ». Les rapports sociaux semblent suivre des « lois générales » derrière lesquelles savent se cacher des intérêts bourgeois et capitalistes. La « mythologie » de Barthes rencontre ici la critique de l'idéologie de la théorie critique. Dans l'une comme dans l'autre, le regard derrière les façades est un acte politique (*cf.* Barthes 1964, p. 148 ; Holzer 2017, pp. 84 ss).

Le mythe : la formation continue est souhaitable et utile

Examinons donc de plus près le mythe discuté ici. Il est nourri de deux points de vue : l'approbation affirmative stipulant que la formation continue est en soi souhaitable et utile, ainsi que la dévalorisation défensive rejetant la non-formation comme bête, déraisonnable, nuisible. Les deux côtés constituent dans leur parfaite interaction un écran très dense qu'il devient presque impossible de percer. Mais, avec Barthes, on doit se demander à présent ce que déforme ce mythe, quelle histoire est ici transformée en nature, et quel message dépolitisé est ainsi transmis.

D'après moi, la déformation mythique consiste tout d'abord à supprimer le contenu thématique de la formation continue et la ques-

tion de son sens éventuel, puis de les rajouter de façon nettement déformée. Bien entendu, une formation continue a toujours un contenu, une substance quelconque. Dans le mythe discuté ici, on évite toutefois systématiquement d'exprimer quelle formation continue est jugée souhaitable et utile. Au lieu de cela, on implique tacitement une unanimité sur le fait qu'une formation supérieure est préférable, que la formation continue professionnelle est nécessaire et que l'on peut éventuellement encore envisager un peu de formation pour des intérêts personnels. Mais même ces messages restent implicites. La « déformation principale », à mon sens, est donc que les contenus de la formation continue n'entrent pas en ligne de compte, mais que le mythe transmet le message : la formation continue en soi est souhaitable. L'essentiel, c'est d'apprendre. Cela contient une seconde déformation significative : on attribue un sens à la formation continue en soi : pour le progrès économique, pour le positionnement sur le marché du travail, pour l'extension des connaissances, ou du moins — le « simple bon sens » reprend alors la parole — pour apporter toujours « quelque chose ». Or, la formation continue peut très bien n'avoir aucun sens : parce que les « bénéfices » promis font défaut, parce que la vie ne se réduit pas au travail et à l'apprentissage, ou parce que l'on perd inutilement du temps sans gagner en savoir (*cf.* Bolder/Hendrich 2000, Holzer 2017).

La deuxième question est la suivante : ici, quelle est histoire transformée en nature ? C'est l'histoire de la société bourgeoise capitaliste et de sa conception de la formation. La conception bourgeoise de la formation se fonde sur l'idée de s'opposer au moyen de la raison à un ordre social féodal de droit divin, « naturel ». C'est donc une conception subversive visant à se libérer du joug féodal et à mettre en place le nouveau pouvoir bourgeois capitaliste. Mais à peine ce pouvoir était-il solidement établi que cette idée de la formation allait être déformée et dépolitisée : l'émancipation n'est désormais plus qu'un épanouissement individuel, mais non plus en lutte contre le pouvoir. Le jugement averti n'est plus l'usage libre et autonome de la raison, mais uniquement une raison instrumentale, c'est-à-dire une autonomie profitant au capitalisme (*cf.* Koneffke 1969). L'histoire subversive et émancipatrice est déformée dans ce mythe en une « nature » de la nécessité d'adaptation, tout au plus encore de l'autoperfectionnement individuel. La formation, jadis conçue comme souhaitable pour un renversement des rapports sociaux, est déformée en formation servant à s'imposer dans la concurrence bourgeoise capitaliste et à soutenir l'augmentation des profits. Mais le mythe vit du fait que, dans la société bourgeoise capitaliste, la formation a été chargée d'une connotation favorable en soi : l'usage de la raison et le jugement averti apparaissent comme une promesse de liberté. La menace, c'est le risque de se faire larguer. L'unique liberté consiste toutefois à se soumettre de façon raisonnable et avertie (*cf.* Koneffke 1999, p. 304).

À présent, le mythe d'une formation continue souhaitable et utile fait cependant apparaître toute action contraire comme étant contre nature. Par conséquent, la résistance à la formation continue reste mal vue, et une reconstruction comme refus éventuellement sensé suscite des irritations dans la pratique et la science (*cf.* Holzer 2017). Le message dépolitisé du mythe est percutant : on ne remet pas en question la formation continue. La question à elle seule est déjà perçue comme une repolitisation inadmissible. La forme du mythe nous dispense d'y regarder de plus près, car « il fait une économie d'intelligence : il comprend le réel à meilleur marché » (Barthes 1964, p. 144). Mais si nous ne voulons pas faire économie d'intelligence, nous devons nous interroger : en fin de compte, qu'est-ce qui est « bête » ? Est-ce la non-formation, ou peut-être plutôt le mythe lui-même ?

DANIELA HOLZER, professeure associée, est enseignante et chercheuse à l'Institut de sciences de l'éducation et de la formation, domaine formation des adultes et formation continue, à l'Université de Graz. Son travail met notamment l'accent sur les thèmes de la résistance à la formation continue et de la formation critique des adultes. Elle dirige depuis quelques années le cycle de séminaires « The dark side of LLL/Adult Education ».

MYTHEN DER WEITERBILDUNG

Die erstaunliche Haltbarkeit einer unhaltbaren Theorie

MAIKE LOOß

Einige pädagogische Konstrukte haben sich in den Köpfen von Studierenden, Lehrkräften und Hochschullehrenden festgesetzt. Zu diesen gehört die Theorie von den Lerntypen. Die Entzauberung einer vermeintlichen Zauberformel.

Optisch, haptisch, auditiv — das sind bekannte Lerntypen, die mit erstaunlicher Haltbarkeit bis heute immer wieder in Publikationen zum «Lehren und Lernen lernen» gedanken- und bedenkenlos zur Charakterisierung heterogener Lerngruppen und individueller Lernvoraussetzungen sowie zur Begründung «praktischer Arbeiten» (für haptische Lerntypen) auftauchen. Einer Prüfung auf Logik und interne Konsistenz hält das pädagogische Konstrukt der Lerntypen jedoch nicht stand.

Verständlich, dass sich Lehrende wie Lernende die Frage stellen, wie effektives Lehren und anstrengendes Lernen müheloser gestaltet werden kann. Der Wunsch nach Zauberformeln und einfachen Rezepten ist gross. Auch der seit den 1990er Jahren einsetzende und bis heute anhaltende Trend, der neurodidaktischen Ansätzen und «brain-based learning» eine hohe Aufmerksamkeit beschert, führt — neben dem aktuellen «Hype» um Digitalisierung von Bildungsprozessen und e-Learning — zu einer Wiederbelebung auch der Lerntypentheorie. Und so scheint diese auf einem (vermeintlich soliden) naturwissenschaftlichen Fundament zu stehen und eine verlockende Anleitung zu sein, die eine

Förderung der (individuellen) Lernleistung durch die Berücksichtigung unterschiedlicher «Wahrnehmungskanäle» behauptet.

Eine Übersicht über die Verbreitung von «Neuromythen» unter Lehrpersonen in verschiedenen europäischen Ländern von Howard-Jones (2014) macht deutlich, dass die Lerntypentheorie die höchsten Zustimmungswerte von 93 bis 97 Prozent der Befragten erhielt.

Während im deutschsprachigen Raum vorwiegend die Lerntypentheorie von Frederic Vester bekannt ist, die im Folgenden auch näher betrachtet und kritisiert werden soll, finden sich international ähnliche Theorien auch von anderen Autoren. Coffield et al. (2004, 9) geben eine Übersicht über Autoren von ebenfalls kritisch zu betrachtenden, sogenannten VAKT-Theorien (Visual, auditory, kinaesthetic, tactile).

Die Theorie, wie sie in Deutschland verbreitet und rezipiert wurde und wird, hat sich inzwischen weitgehend von ihrem Urheber Frederic Vester verselbständigt, der 1975 mit seinem Buch «Denken, Lernen, Vergessen» für Aufsehen sorgte. Schnell fand die Theorie Verbreitung, kam sie doch mit dem Anschein der wissenschaftlichen Seriosität daher. Dass diese Theorie sich bis heute so hartnäckig halten und das oben genannte Buch von Vester 2018 in der 38. Auflage erscheinen konnte, macht bei näherer Betrachtung allerdings nachdenklich. Auch verwandte Vorstellungen vom Lernen wie «Lernen mit allen Sinnen» finden sich in den Köpfen von Studierenden, Lehrkräften und Hochschullehrenden, die diese problematischen pädagogischen Konstrukte für plausibel halten und unkritisch weiter tradieren.

Fündig werden kann man auch nach wie vor in aktuellen Büchern zum «Lernen lernen», Lernratgebern usw. (z.B. Bazhin 2017, Gaßner 2015, Grüning 2013), die zudem oftmals einen (mehr oder weniger umfangreichen) Lerntypentest zur Eigendiagnose mitliefern (z.B. Hamann 2012, Gaßner 2015, Hofmann/Löhle 2016, 3). Und eben auch in Publikationen zum e-learning (z.B. Seufert/Mayr 2002, Hamann 2012) sowie zur Hochschullehre (z.B. Brinker/Schumacher 2014) erlebt die Lerntypentheorie eine fragwürdige Renaissance.

Die Theorie konkret

Im Ursprung dieser Lerntypentheorie von Vester findet man nicht nur drei, sondern vier Lerntypen: optisch, haptisch, auditiv — und: intellektuell. Dass dieser letzte, «intellektuelle» Lerntyp in den üblichen Rezeptionen bzw. Rekonstruktionen gar nicht mehr auftaucht, ist am Ende nicht verwunderlich, sollen doch die Lerntypen im landläufigen Verständnis sich auf den Einsatz individuell bevorzugter Sinnesorgane beim Lernen stützen bzw. sich auf diese verlassen können.

Zurück zu Vester (2018): Nach Vester kann jeder Wissensstoff unabhängig von seinem Schwierigkeitsgrad auf verschiedene Weise gelernt werden, entsprechend dem jeweiligen Lerntyp des Lerners. Als Beispiel wird das Lernen bzw. Verstehen der physikalischen Formel «Druck = Kraft : Fläche» herangezogen.
Vester unterscheidet:

- *Lerntyp 1* lernt auditiv (durch Hören und Sprechen),
- *Lerntyp 2* lernt optisch/visuell (durch das Auge, durch Beobachtung),
- *Lerntyp 3* lernt haptisch (durch Anfassen und Fühlen),
- *Lerntyp 4* lernt durch den Intellekt.

Diese Art der Differenzierung bedarf bereits einer kritischen Analyse. So unterscheiden sich die Lerntypen 1 bis 3 durch die Art des Aufnahmekanals (Wahrnehmungskanals) für eine Information. Der vierte Lerntyp passt logisch nicht in diese Kategorie. Durch diese Einteilung der Lerntypen negiert Vester die intellektuelle Leistung bei den Typen 1 bis 3 und behält sie stattdessen ausschliesslich dem Lerntyp 4 vor. Vester setzt andererseits die Wahrnehmung eines Phänomens gleich mit der Abstraktionsleistung zur Erklärung dieses Phänomens, wenn der optische Lerntyp z.B. allein durch Beobach-

tung eines in die Wand eindringenden Nagels den Inhalt der Formel verstanden haben soll.

Auditiv und optisch kann der Lerninhalt (das physikalische Gesetz!) als blosse Abfolge von Buchstaben und Zeichen bzw. Lautfolgen (also in irgendeiner Form verbaler Codierung) aufgenommen werden, haptisch kann das höchstens durch Blindenschrift geschehen. Alles ist blosse Voraussetzung für das Lernen bzw. Verstehen dieser Information. So gesehen ist Lerntyp 4 die Folge von 1 – 3 und unverzichtbar notwendig für das Verständnis, wie natürlich umgekehrt die pure Information als Buchstaben- oder Lautfolge erst einmal wahrgenommen werden muss.

Den gedanklichen Inhalt der Formel kann man aber weder sehen, hören, noch anfassen. So kann man sich nicht vor der intellektuellen Leistung drücken, diesen Inhalt theoretisch zu durchschauen, um ihn zu verstehen.

Es gibt nicht die Alternative, eine Sache abstrakt zu erfassen oder zu ertasten. Das würfe nämlich die Frage auf: Wenn Lernende den Stoff nicht anfassen können, findet er keinen Weg in den Kopf? Wie wäre dann z.B. das Lernen und Verstehen von Zusammenhängen in der Weltwirtschaft oder von Theorien zum Klimawandel möglich? Das Verstehen jeglicher Abstraktion wäre ausgeschlossen. Denken, Fühlen und Handeln sind weder verschiedene Möglichkeiten noch Methoden des Lernens und Begreifens, sondern ganz unterschiedliche Kategorien.

Allein auf die Fähigkeit, Namen, Daten, Fakten auswendig zu lernen und reproduzieren zu können (Oberflächenverarbeitungsstrategie), mag die Lerntypentheorie – was akustische und optische Wahrnehmung betrifft – zutreffen. Dabei gibt es nichts zu begreifen und – auch nichts zu erfühlen. Eine physikalische Formel zielt allerdings normalerweise auf ihre Anwendung. Das setzt Verstehen und damit eine Tiefenverarbeitung voraus.

Gegen die «Veranschaulichung» von Lerninhalten ist nichts einzuwenden, allerdings muss unterschieden werden zwischen der blossen Voraussetzung des Lernens (Sinne) einerseits und dem für das Verständnis unabdingbar notwendigen kognitiven Prozess der intellektuellen Verarbeitung andererseits. Wahrnehmung wird in der Lerntypentheorie von Vester mit der kognitiven Lernleistung gleichgesetzt bzw. als Alternative (!) zu kognitiv dominierten Lernformen vorgestellt. Ein recht simpler Automatismus (Begreifen führt zum Verstehen) wird postuliert, der sogar unabhängig vom Schwierigkeitsgrad (z. B. bei Abstraktionsleistungen) einen Lernerfolg verspricht.

Es gibt nicht die Alternative, eine Sache abstrakt zu erfassen oder zu ertasten. Das würfe nämlich die Frage auf: Wenn Lerner den Stoff nicht anfassen können, findet er keinen Weg in den Kopf?

Für die Annahme, dass sich Lerntypen auf der Basis von Sinneskanälen unterscheiden lassen, gibt es also keine logische Evidenz (zur Kritik an Lerntypen in Bezug auf empirische Evidenz siehe z.B. Pashler et al., 2008).

Besonders abstrus, aber daher auch deutlich entlarvend wird es dann sogar, wenn optisch, haptisch und auditiv «logisch» weitergedacht wird und gar ein «olfaktorischer» Lerntyp aufgeführt wird (z.B. Gaßner 2015).

Was sagt die Wissenschaft?

Die Frage bleibt: Können Lern(er)typen unterschieden werden, auf die Lehre Bezug nehmen sollte? Den Begriff und das Konstrukt des «Lerntyps» im Sinne von Vester sucht man in der deutschsprachigen (kognitions-)wissenschaftli-

chen Literatur und Diskussion (verständlicherweise) vergeblich. Zur typologischen Klassifikation von Lernenden wird hier allenfalls der Begriff der Lernstile verwendet, wobei eine Person in verschiedenen Lernsituationen ähnliche kognitive und affektive Verhaltensweisen zeigt, die auch relativ stabil bleiben (vgl. Looß 2007).

Lernstrategien dagegen können modifiziert werden und beinhalten jene Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende benutzen, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen. Es wird hier zwischen kognitiven Lernstrategien (Elaboration, Strukturierung, Wissensnutzung), metakognitiven Strategien (Selbstkontrolle und -regulation) und Ressourcenmanagement unterschieden.

Neben dem bereichsspezifischen Vorwissen wirken insgesamt kognitive, volitionale und emotional-motivationale Personenmerkmale bei der individuellen Wissenskonstruktion zusammen, die wiederum situativ und sozial eingebettet ist. Zu betonen ist, dass es sich bei den Lernstrategien und auch bei den Lernorientierungen (Approach-to-learning-Ansätze) im Unterschied zu den dargestellten «Lerntypen» um relativ komplexe Konstrukte des Kenntnisgewinns handelt. Ein einfaches, optimales Rezept für erfolgreiche Lehre und effizientes Lernen gibt es — bisher — nicht.

PRO SENECTUTE

Pro Senectute Suisse offre une palette de formations réparties en quatre domaines:

- **Gérontologie / problématiques / défis**
- **Parcours de vie / relations entre générations**
- **Méthodologie / Journées spécialisées**

La grande diversité des formations s'adresse à un large public de professionnels du social et de l'action sociale, ainsi qu'à toute personne intéressée.

Informations et inscriptions
www.prosenectute.ch
Téléphone 021 925 70 10
formation@prosenectute.ch

LITERATUR

— Bazhin, Alexander (2017): Lernen lernen in Studium und Weiterbildung. Schaeffer-Poeschel-Verlag, Stuttgart
— Brinker, Tobina/Schumacher, Eva-Maria (2014): Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Hep-Verlag AG, Bern
— Coffield, Frank/Moseley, David/Hall, Elaine/Ecclestone, Kathryn (2004): Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review. Learning and Skills Research Centre, London
— Gaßner, Elisabeth (2015, 4): Lerntypen und Lernstrategien. K2-Verlag, Schaffhausen
— Grüning, Christian (2013): Garantiert erfolgreich lernen. MVG-Verlag, München
— Hamann, Kathrin (2012): Lerntypen, Lernstile, Lerntheorien. Eine didaktische Herausforderung für elektronisches Lernen. AV Akademikerverlag, Saarbrücken
— Hofmann, Eberhardt/Löhle, Monika (2016, 3): Erfolgreich lernen. Effiziente Lern- und Arbeitsstrategien für Schule, Studium und Beruf. Hogrefe, Göttingen
— Howard-Jones, Paul A. (2014): Neuroscience and Education: Myths and messages. Nature Reviews Neuroscience, 15, 817–824 (doi:10.1038/nrn3817)
— Looß, Maike (2001): Lerntypen? Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand. In: Die Deutsche Schule 2/2001, 186–198
https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201809101449-0 (Braunschweig 2018)
— Looß, Maike (2007): Lernstrategien, Lernorientierungen, Lern(er)typen.
— In: Krüger, Dirk/Vogt, Helmut (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Springer, Heidelberg, 141–152
— Pashler, Harold/McDaniel, Mark/Rohrer, Doug/Bjork, Robert (2008): Learning Styles: Concepts and Evidence. In: Psychological Science in the Public Interest. Vol 9, Number 3, 105–119
— Seufert, Sabine/Mayr, Peter (2002): Fachlexikon e-learning. Wegweiser durch das e-Vokabular. managerSeminare Gerhard May Verlags GmbH, Bonn
— Vester, Frederic (2018, 38): Denken, Lernen, Vergessen. Dtv, München

M A I K E L O O ß, Prof. Dr. rer. nat. habil., Universitätsprofessorin für Fachdidaktik der Biologie am Institut für Fachdidaktikder Naturwissenschaften, Abteilung Biologie und Biologiedidaktik, der Technischen Universität Braunschweig.

MITI DELLA FORMAZIONE CONTINUA

Il mito delle «protesi» tecnologiche

GIANLUCA BRAGA, DELI SALINI

Oggi ci troviamo di fronte ad un'idea di conoscenza «accessibile», costantemente a disposizione di tutti e ovunque: «Senza barriere, gestibile, pluralista, economica» sono tutti aggettivi con connotazioni positive. Purtroppo, questo nuovo paradigma si basa su alcune fraintendimenti ingenui.

«La digitalizzazione dei processi di apprendimento? Una specie di condanna.»

Con luci e ombre, ma inevitabile e certa. Perché se ne può fare «di più», a più individui, spendendo «di meno». Così è sostanzialmente descritta la formazione digitale da responsabili delle risorse umane e manager di 45 aziende multinazionali che operano in Italia (Braga, 2017)[1]. La metodologia digitale impegna non più del 20% dell'investimento in formazione delle aziende consultate, ma crescerà sempre più perché «è efficace», consente di «raggiungere un target più ampio» e favorisce «un maggiore risparmio».

Sono dati che si trovano ampiamente confermati in letteratura: il mercato mondiale dell'e-learning passerà dai 165 miliardi di dollari del 2015 a 240 miliardi nel 2023[2]; il mobile learning segnerà nei prossimi anni una crescita stimata del 36,3%[3]. Nel 2025 il 75% dei lavoratori negli Stati Uniti saranno «millennials», e apprenderanno prevalentemente attraverso i social[4].

Una tale rivoluzione è giustificata da molti presunti vantaggi: «tramite l'e-learning si abbattono i costi della formazione e si ottengono buoni risultati in minor tempo». Le persone «desiderano seguire corsi rilevanti … ma vogliono poterli affrontare con il proprio ritmo, utilizzando il dispositivo digitale preferito. Non amano essere valutati, ma preferiscono … verificare passo a passo le competenze acquisite»[5].

Verso una «nuova» conoscenza?

In tale panorama, come cambia il rapporto tra individuo e conoscenza?

A nostro parere, imparare al di fuori dei contesti tradizionali comporta un ripensamento dei concetti di apprendimento e di sviluppo del-

1 Braga, G. (2017). Digital Learning: stato dell'arte e sfide future. Milano: rapporto interno non pubblicato, Choralia/CREMIT- Università Cattolica.
2 https://www.docebo.com/it/resource/learning-market-trends-report-2017-2021/?utm_campaign=2016%2011%20eLearning%20Market%20Trends%20Report&utm_medium=WP%20Download&utm_source=Docebo%20PR%20ITA
3 https://www.marketsandmarkets.com/Market-Reports/mobile-learning-market-73008174.html
4 https://www.forbes.com/sites/danschawbel/2013/09/04/why-you-cant-ignore-millennials/#9ad7273207c0
5 In Bertini, L. (2014). I pro e i contro dell'e-learning: http://www.academia.edu/8487952/I_pro_e_i_contro_delle-learning_cosa_ne_pensano_gli_utenti

le competenze. L'esito psicologico e sociale di una tale trasformazione corrisponde a una nuova concezione della conoscenza.

Ci troviamo di fronte oggi a un'idea di conoscenza «accessibile», che tracima dai contesti accademici cui era tradizionalmente confinata ed è costantemente disponibile a chiunque e ovunque: non esistono blocchi né prerequisiti per fruire delle informazioni, per partecipare a lezioni di astrofisica del MIT o consultare la Bibbia in Aramaico.

Una conoscenza dunque «maneggevole»; che non richiede la fatica della memorizzazione ed è a disposizione su dispositivi che ci portiamo appresso. Niente più ore a ripetere la poesia, a «provare la lezione».

Una conoscenza «laica e pluralista», che ammette determinate informazioni ma anche quelle esattamente contrarie: sul web si possono trovare in egual modo fonti a favore delle teorie evoluzioniste o di quelle creazioniste.

Una conoscenza infine «economica», dal valore relativo, come tutto ciò che è facilmente disponibile. L'offerta è davvero molto ampia ma la domanda appare limitata: ci interessa accedere solo a ciò che ci dà ragione e conferma le nostre convinzioni[6].

«Accessibile, maneggevole, pluralista, economica»: sono tutti aggettivi che hanno una connotazione positiva. Pertanto, la nuova cultura della conoscenza avrebbe solo meriti e porterebbe a grandi vantaggi.

Purtroppo questo nuovo paradigma si basa però su alcuni ingenui errori interpretativi.

Il primo ha a che vedere con il tempo. L'apprendimento non è «economico»: ha sempre richiesto e ancora richiede tempo. Non certo le 10'000 ore proposte dagli studi di Ericsson sui violinisti dell'Accademia Musicale di Berlino (Gladwell, 2008)[7], ma imparare necessita un'estensione temporale che, peraltro, non è garanzia di successo.

Una conoscenza più rapida e accessibile?

Oltre al tempo, due sono gli ulteriori ingredienti a sostegno dell'apprendimento: la motivazione e la capacità di apprendere.

Senza una spinta interiore, poggiata su un forte interesse o «passione», unitamente ad aspetti di perseveranza e la capacità di affrontare e superare i piccoli/grandi fallimenti dell'apprendere, non riusciremmo a sviluppare l'esperienza necessaria per acquisire competenze di una qualche complessità. Ci arrenderemmo troppo presto.

Il sapere è solo apparentemente pluralista e «per tutti»: premia coloro che più amano quella disciplina, tanto da spingerli a perseverare e crescere, anche e soprattutto nei momenti più dif-

6 Non è un'affermazione qualunquista, ma l'esito delle ricerche sui bias cognitivi del premio Nobel per l'economia del 2012 Daniel Kahnemann (2012). Thinking, Fast and Slow, Pensieri lenti e veloci. Milano: Mondadori
7 Gladwell, M. (2008). Outliers. New York: Little, Brown and Company

Manchmal muss man das Chaos nur ein bisschen schütteln und es wird ein Wunder draus!

Kursangebote für neue Impulse: www.plusbildung.ch

plusBILDUNG
ökumenische bildungslandschaft schweiz

ficili, nei fallimenti. In questo senso, la conoscenza è «elitaria»: è maggiore in chi ha maturato maggiori esperienze.

Ma «ripetere per 50 anni lo stesso errore non può chiamarsi esperienza», diceva Gualtiero Harrison, professore di Antropologia Culturale all'Università di Padova. Per apprendere devo fare e capire. Riflettendo su ciò che faccio o che mi accade, e provando a sperimentare ciò che ho capito; in un continuo ciclo che colleghi il pensiero con l'azione, la teoria con la pratica[8]. Apprendere significa attivare movimenti psichici ed emotivi non casuali.

La conoscenza non è quindi così «maneggevole» e «accessibile»: necessita di un'architettura che tenga conto di cosa già conosco[9] e che sappia articolare passaggi, strategie — l'imitazione, i rinforzi, il riconoscimento degli errori, il gioco («gamification») — che meglio consentano di fare reali esperienze di apprendimento.

In altri termini, le scienze dell'apprendimento (o dell'educazione/formazione) sono discipline non scontate; senza di esse, si può fare molta più fatica a sviluppare conoscenza, o non riuscirci del tutto.

I tempi del digitale sono i tempi dell'apprendimento?

Il digitale non rende l'apprendimento «pluralista», perché rimane in capo ad una «élite di appassionati»; non lo rende così «maneggevole» o «accessibile», perché ha comunque a che fare con la persona e i suoi modi di imparare. E non è così «economico», se richiede tempo ed energie.

Dobbiamo quindi concludere che la tecnologia digitale non potrà modificare il nostro rapporto con la conoscenza? Che non porterà rapidamente il sapere in ogni persona, come vorremmo credere?

Sì. E no, al tempo stesso. L'apprendimento si fonda sulla natura stessa dell'individuo che non è sostituito da «protesi tecnologiche». Ma in quanto estensione delle capacità umane, il digitale è un'enorme occasione per facilitare la nostra crescita e favorire un pieno sviluppo del potenziale umano.

L'apprendimento si fonda sulla natura stessa dell'individuo che non è sostituito da «protesi tecnologiche».

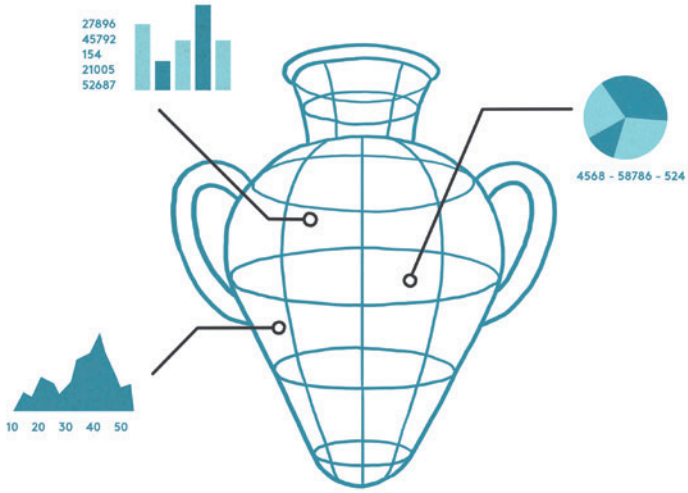
La trasformazione culturale in tema di conoscenze dovrà — a sua volta! — apprendere come utilizzare al meglio le tecnologie — attuali e future — considerando i modi specifici dell'imparare, con l'obiettivo di mettersi al servizio di un apprendimento «più accessibile», perché prossimo e familiare; rendendo «più maneggiabili» idee e conoscenze complesse, attraverso l'utilizzo di mediatori comunicativi che facilitino comprensione e acquisizione; consentendo infine a una pluralità di persone di accedervi, realizzando un'auspicata «società della conoscenza».

Se questo sarà davvero possibile, non è la discutibile questione dei «costi» a poter fermare un tale progresso.

GIANLUCA BRAGA è psicologo ed esperto in formazione degli adulti. Collabora con l'Università Cattolica di Milano e con l'Istituto universitario federale per la formazione professionale, sede di Lugano e con Choralia, società che si occupa di sviluppo delle risorse umane e di formazione in azienda.

DELI SALINI ha un dottorato in Scienze dell'Educazione ed è specializzata in formazione degli adulti. Lavora come ricercatrice senior e docente di Scienze della Formazione presso l'Istituto universitario federale per la formazione professionale, sede di Lugano.

8 Kolb, D. (1984). Experiential Learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall
9 Vygotsky, L. (1990). Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche. Roma-Bari, Laterza



MYTHES DE LA FORMATION CONTINUE

Le mythe de la baisse massive des coûts par d'apprentissages en ligne

OLIVIER LAS VERGNAS

On dit souvent que la numérisation permet de réduire les coûts de la formation continue. Mais si l'on fait le calcul complet, une autre image apparaît rapidement.

La presse spécialisée témoigne aujourd'hui d'un consensus sur la nécessité de concevoir des dispositifs hybrides de formation, c'est-à-dire en s'intéressant à développer une dimension en ligne en plus des situations classiques en présentiel que constituent les cours et travaux dirigés et pratiques où tout le monde se trouve en même temps dans la même salle.

À cette vision largement partagée est aussi de plus en plus souvent associée une idée beaucoup plus discutable, celle que le déploiement de situations d'apprentissage en ligne réduirait très largement les coûts. S'exprime ainsi l'idée que le monde de la formation devrait se métamorphoser radicalement grâce à la généralisation du e-learning rendant tous les savoirs du monde directement accessibles, au seul prix de quelques coûts marginaux.

Or, ce point de vue est loin d'être un constat étayé. Il s'agit bien au contraire d'une injonction ou d'une prophétie, plus exactement d'un mythe au sens de Roland Barthes, dont on peut faire l'hypothèse qu'il se nourrit de l'idée que les systèmes de formation coûtent toujours trop cher et se révèlent peu pertinents. En réaction, ce mythe laisserait entendre qu'enfin, grâce à la digitalisation, nos appareils de formation pourraient sortir de ce qui semblerait être un double gâchis. Nous n'allons pas approfondir ici les raisons — très largement liées à des amalgames et

à des procès d'intention — qui peuvent conduire à vouloir imaginer que les systèmes actuels de formation soient des gabegies. En revanche, nous allons regarder ce qui permet de dire que l'assertion selon laquelle « la généralisation des apprentissages en ligne va massivement réduire les coûts » n'est pas justifiée.

Deux arguments complémentaires le montrent, l'un parce qu'il est impossible de remplacer la plupart des actions actuelles de formation par du « tout en ligne » et l'autre parce que rien ne permet de dire que cela coûterait moins cher.

Un cours est plus qu'un cours

Le premier argument vient du fait que développer de la formation ne se limite pas à fournir des cours ou des exercices. Si tel était le cas, on pourrait simplement substituer la modalité « présentiel » à la modalité « en ligne », alors que, en réalité, développer de la formation demande d'abord de la concevoir, puis de constituer des groupes, de les animer et enfin de les évaluer… Voilà qui impose donc de déployer des analyses de besoin, de construire ou de faire évoluer des référentiels (d'activités, de compétences, de formation), de construire des environnements pédagogiques pour les étudiants, souvent fondés sur une communauté. Toutefois, animer ce genre de communauté ne peut pas se faire seulement par une simple délivrance de ressources en ligne, aussi pertinentes soient-elles.

Le retour sur investissement

Le deuxième argument s'impose alors : compte tenu de cette complexité, il n'est pas possible d'estimer de manière univoque les coûts différentiels d'une structure « en ligne ». Certes, si l'on considère un système déjà construit depuis des années et dont on veut juste passer les cours en MOOCs et mettre les exercices en ligne, il est possible de calculer un coût de transformation, puis un coût de diffusion. En revanche, celui de création d'un nouveau dispositif sera complètement différent. En bref, l'élément économique clé est le retour sur investissement et celui-ci varie du tout au tout selon le périmètre des charges considérées. Alors qu'en coût marginal un passage « en ligne » semble le plus souvent rentable, il en va bien autrement si l'on veut tenir compte des coûts complets.

Ainsi, analyser plus précisément les effets de la digitalisation du secteur de la formation oblige à raisonner sous forme d'avantages et d'inconvénients et confirme que ces discours sur l'avènement d'une formation en ligne à bas coût participent bel et bien de la construction d'un mythe, celui d'une métamorphose bénéfique du système de formation tout au long de la vie par la digitalisation.

Oui, le numérique fournit bien des connaissances à la demande, mais celles-ci sont si pulvérisées que leur cohérence nous échappe de plus en plus.

Dimensions fantasmées de ce même mythe

Et, de fait, ce champ regorge de discours sur de présumés bénéfices que l'on peut aussi qualifier de dimensions fantasmées de ce même mythe. On peut au moins en citer six : des connaissances à la demande, tous les savoirs du monde,

des sources multiples, un accès ouvert à tous, des expériences facilitées ainsi que la création à la portée de tous. Mais chacun de ces six bénéfices va de pair avec autant de maléfices.

Oui, le numérique fournit bien des connaissances à la demande, mais celles-ci sont si pulvérisées que leur cohérence nous échappe de plus en plus. Il apporte aussi tous les savoirs du monde, mais ils sont standardisés, donc peu adaptés ou calibrés en fonction de ceux qui les cherchent. Il se nourrit de sources multiples, mais enchevêtrées, et de moins en moins facilement traçables et donc peu critiquables. Il ouvre des accès pour tous, mais il s'agit souvent de facilités en trompe-l'œil puisque, si la fracture numérique se déplace, elle ne disparaît pas. Même constat à propos des autres bénéfices plus pédagogiques, qui sont tout autant à pondérer : la formation digitalisée apporte des expériences facilitées, mais via des causalités simulées, qui aident à reproduire mais se limitent souvent à une forme de dressage behavioriste. La création est bien plus à la portée de tous, mais par des automatismes qui forment quelquefois plutôt à la reproduction de « mêmes » qu'à la créativité.

Toutes ces dimensions fantasmées doivent en fait être déconstruites et vues comme des points de vigilance. Il en va de même de l'accélération technologique qui nous pousse tous à rêver d'immédiateté, alors que celle-ci ne débouche tout autant sur une dilution de l'attention que sur l'omniscience. Ainsi, un des rôles de ce mythe est d'entretenir la prophétie d'une « société de la connaissance » d'où viendrait forcément le progrès, l'émancipation, en déniant le risque d'aliénation par un « système technicien » omniprésent et bien souvent infantilisant.

Il est d'ailleurs frappant que ce que l'on désigne dans la très grande majorité des cas par e-learning se résume en fait à ce que l'on devrait appeler du e-teaching, c'est-à-dire purement et simplement du télé-enseignement (par des distributions de cours en ligne à peine interactifs, qu'il s'agisse des *MOOCs* ou des *SPOCs*) ou du *e-training* ou *e-practicing* (via des simulateurs ou exerciseurs appelés serious games). Pourtant, une des transformations les plus intéressantes qu'apporte la généralisation d'internet et des réseaux sociaux est ailleurs. Elle réside dans la démultiplication des opportunités d'apprentissages informels liées à des communautés ou à des forums, dont l'objet essentiel n'est pas de se faire enseigner des savoirs, mais a contrario de développer son « pouvoir agir ». Sans doute est-ce par cette démultiplication des opportunités — que nous qualifions de « e-learning informel » — qu'actuellement le numérique est en train de transformer le plus en profondeur les rapports aux savoirs et à la formation. Et non en baissant, via des cours en ligne, les coûts des formations instituées.

OLIVIER LAS VERGNAS est professeur à l'Université de Lille et directeur de la composante « sciences de l'éducation et de la formation des adultes »

DAS CAS FA Formation d'adultes

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

CAS - DAS Formation d'adultes

Formation diplômante de haut niveau à l'Université de Genève

Inscriptions pour la volée 2019-2021 jusqu'au 31 mars 2019 !

www.unige.ch/fapse/actualites/une/das-cas-adultes/

das-fa-info@unige.ch +41 22 379 98 45 / 97 60

MYTHEN DER WEITERBILDUNG

Der Mythos der massiven Kostensenkung durch Online-Unterricht

OLIVIER LAS VERGNAS

Häufig ist davon die Rede, dass die Digitalisierung Einsparungen bei der Erwachsenenbildung ermöglicht. Stellt man jedoch eine vollständige Berechnung an, ergibt sich rasch ein anderes Bild.

In der Fachpresse wird heute einhellig über die Notwendigkeit hybrider Ausbildungsformen berichtet, das heisst, dass neben dem klassischen Präsenzunterricht wie Vorlesungen und Übungen, bei dem alle gleichzeitig im Unterrichtsraum anwesend sind, eine Online-Variante angeboten wird.

Diese weitgehend geteilte Auffassung wird immer häufiger mit der fragwürdigen Annahme verknüpft, dass der Einsatz von E-Learning die Kosten deutlich senke. Und so wird der Gedanke laut, dass das Bildungswesen sich mit Hilfe der allgemeinen Verbreitung von Online-Unterricht radikal verändern sollte, wodurch sämtliches Wissen dieser Welt unmittelbar zugänglich wäre und das zu vernachlässigbaren Kosten.

Diese Sichtweise ist jedoch nicht fundiert. Im Gegenteil, es handelt sich um Wunschdenken, genauer gesagt um einen Mythos im Sinne von Roland Barthes, von dem man annehmen kann, dass er der Ansicht entspringt, Lernangebote seien immer zu teuer und wenig zielführend. Spinnt man den Gedanken weiter, könnte das so ausgelegt werden, dass unsere Ausbildungsinstitutionen dank der Digitalisierung endlich einen Weg aus dieser vermeintlich doppelten Misswirtschaft finden könnten. Wir werden hier nicht näher auf die Gründe eingehen, die dazu führen, dass die aktuellen Ausbildungssysteme als verschwenderisch angesehen werden (häufig werden undifferenziert Vorurteile verbreitet), sondern werden uns damit beschäftigen, warum die Behauptung, durch den grossflächigen Einsatz von Online-Unterricht würden die Kosten drastisch gesenkt, nicht gerechtfertigt ist.

Zwei einander ergänzende Argumente untermauern das, erstens, weil es unmöglich ist, die meisten heutigen Ausbildungsmassnahmen durch «alles online» zu ersetzen, und zweitens, weil nichts darauf schliessen lässt, dass das weniger kosten würde.

Unterricht ist nicht einfach nur ein Kurs

Das erste Argument ergibt sich daraus, dass das Ausarbeiten und Vermitteln von Lerninhalten sich nicht auf Vorträge und Übungen beschränkt. Wäre das der Fall, dann liesse sich der Präsenzunterricht ganz einfach durch Online-Unterricht ersetzen, aber in Wahrheit bedeutet

das Planen des Unterrichts, zunächst den Lernstoff aufzubereiten, dann Gruppen zusammenzustellen, diese anzuleiten und schliesslich auch zu evaluieren. Dafür braucht es Bedarfsanalysen und es müssen Standards (für Aktivitäten, Kompetenzen, Ausbildung) entwickelt oder weiterentwickelt sowie Lernumgebungen geschaffen werden, die häufig auf einer Gemeinschaft basieren; eine solche Gemeinschaft anzuleiten, ist nicht einfach nur durch das Bereitstellen von Online-Ressourcen möglich, auch wenn diese noch so gut ausgearbeitet sind.

Die Rendite

Nun zum zweiten Argument: Angesichts dieser Komplexität ist eine eindeutige Schätzung der zusätzlichen Kosten für «online» nicht möglich. Gewiss: Betrachtet man ein System, das bereits vor Jahren entwickelt wurde und bei dem es nur darum geht, die Kurse als sogenannte Moocs anzubieten und die Übungen online zu stellen, können die Kosten für die Umgestaltung sowie für die Verbreitung berechnet werden. Geht es allerdings um die Erstellung neuer Lern- bzw. Lehrinhalte, sieht die Sache anders aus. Das wirtschaftliche Schlüsselelement ist, kurz gesagt, die Rendite und diese variiert ganz erheblich, je nach Umfang der berücksichtigten Aufwendungen. Während eine Verlagerung zu Online-Unterricht in Bezug auf die Zusatzkosten meist rentabel erscheint, ergibt sich bei der Betrachtung der Gesamtkosten ein ganz anderes Bild.

Um also die Auswirkungen der Digitalisierung des Bildungssektors genauer zu untersuchen, ist es nötig, sich Gedanken über die Vor- und Nachteile zu machen, was letztlich bestätigt, dass die Diskussion um kostengünstige Onlinekurse der Bildung einem Mythos

Weiterbildungskongress Adult & Professional Education
Führen in Lernsituationen
12. / 13. August 2019

Gemeinsam erfolgreich.

www.weiterbildungskongress.ch

PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE

aeB
SCHWEIZ

gleichkommt, wonach nämlich die Digitalisierung zu einem positiven Wandel des lebensbegleitenden Bildungssystems führe.

Und so gibt es in diesem Bereich zahlreiche Diskurse über die vermeintlichen Vorteile, die man auch als Fantastereien bezeichnen kann. Zumindest sechs seien hier genannt: Fachwissen auf Abruf, alles Wissen der Welt, unterschiedliche Quellen, offener Zugang für alle, Lernerlebnisse, für alle zugängliche kreative Schaffensprozesse. All diese Vorteile gehen jedoch mit ebenso vielen Nachteilen einher.

Ja, die Digitalisierung liefert Fachwissen auf Abruf, aber dieses ist so zersplittert, dass uns die Zusammenhänge immer mehr entgehen. Ja, sie ermöglicht uns auch alles Wissen dieser Welt abzurufen, aber dieses Wissen ist standardisiert und eignet sich somit kaum für die danach suchenden Personen oder entspricht oft nicht deren Bedürfnissen. Ja, die Digitalisierung speist sich aus unterschiedlichen Quellen, die jedoch zunehmend weniger transparent und rückverfolgbar und somit kaum kritisierbar sind. Ja, sie bietet Zugang für alle, aber es handelt sich häufig um eine Pseudo-Erleichterung, denn auch wenn sich die digitale Kluft verschiebt, so verschwindet sie doch nicht zur Gänze. Und dasselbe lässt sich für die anderen Vorteile sagen, die eher pädagogischer Natur sind und die es ebenso abzuwägen gilt: Ja, die digitalisierte Ausbildung bietet Lernerlebnisse und -erfahrungen, allerdings mittels simulierter Kausalitäten, die eine Reproduktion erleichtern, sich oftmals aber auf eine Form behavioristischer Dressur beschränken. Und ja, kreatives Schaffen wird für alle erleichtert, aber durch Automatismen, sodass man oftmals eher von Reproduktion «desselben» als von echter Kreativität sprechen kann.

All diese Fantastereien müssen als solche aufgezeigt und als Fehleinschätzungen entlarvt werden. Dasselbe gilt für die beschleunigte technologische Entwicklung, die uns von Unmittelbarkeit träumen lässt, jedoch nicht nur zu «Allwissenheit», sondern auch zu einer Verminderung der Aufmerksamkeit führt. Dieser Mythos dient unter anderem dazu, das Zukunftsbild einer «Wissensgesellschaft» aufrechtzuerhalten, die zwangsläufig zu Fortschritt und Emanzipation führe, und negiert dabei völlig das Risiko einer Entfremdung durch ein omnipräsentes und häufig infantilisierendes «technisches System».

Im Übrigen ist es frappierend, dass das, was im Allgemeinen als E-Learning bezeichnet wird, sich meist auf E-Teaching beschränkt, nämlich nichts anderes ist als reiner Fernunterricht (durch Online-Kurse, die kaum interaktiv sind, ob es sich nun um die sogenannten Moocs oder Spocs handelt) oder E-Training bzw. E-Practicing (mittels Simulatoren oder Pattern-Drill, was als Serious Games bezeichnet wird). Eine der interessantesten Transformationen, die sich durch die allgemeine Verbreitung des Internets und der sozialen Medien für uns ergibt, ist eine ganz andere. Nämlich die Zunahme informeller Lernmöglichkeiten in Verbindung mit Gemeinschaften oder Foren, deren Ziel nicht in erster Linie die Wissensaneignung ist, sondern im Gegenteil, eine eigene Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Dass die Digitalisierung heute unsere Sicht auf Wissen und Bildung tiefgreifend verändert, hängt mit dieser Zunahme der Möglichkeiten, die wir als «informelles E-Learning» bezeichnen, zusammen und nicht mit der Senkung der Kosten für klassische Ausbildungen durch Online-Kurse.

OLIVIER LAS VERGNAS ist Professor an der Université de Lille und leitet den Bereich «Erwachsenenbildungs- und Ausbildungswissenschaft».

MYTHEN DER WEITERBILDUNG

Lernen macht Spass! Wirklich?

THERES ROTH-HUNKELER

Es gibt Wörter, die verursachen mir Unbehagen. Hobby ist so ein Wort. Und, ich gebe es zu, auch Spass. Es wird auch nicht besser, wenn ich das Wort übersetze. Fun, klingt seltsam. Amusement, ist das besser? Oder klingt «Mi diverto» seriöser? Spass ist ja nicht ernst gemeint. Wenn lernen Spass machen soll, so bewegt es sich also in der heiteren Zone des Unernstes, der Leichtigkeit. Soll man lernen also nicht ganz ernst nehmen?

Das dritte Kind

Hätte ich das bloss früher gewusst, als ich noch drei Schulkinder hatte. Zwei davon mussten zuhause nie Hausaufgaben machen, weil sie schon alles in der Schule erledigt hatten. Eines aber lernte nicht wie seine Geschwister sozusagen mit links, sondern musste sich jeden Tag mit lernen abquälen, die gesamte Schulzeit hindurch, und ich dazu, und das machte weder dem Kind noch mir Spass. Es war harte Arbeit für uns beide. Dieses Kind begriff die mathematischen Operationen nicht, Wörter in Französisch blieben nicht in seinem Kopf hängen, insbesondere nicht ihre Schreibweise. Wir übten viel zusammen, wir schrien uns an und versöhnten uns wieder. Heute spricht genau dieses Kind perfekt französisch. Gelernt über die Liebe!

Weiterbildung und Sport und abnehmen und Sprachen lernen und gärtnern und ein Referat halten und lesen – alles, alles soll heute Spass machen und ja keine Mühe. Macht Ihnen das Schreiben Spass, werde ich ab und zu gefragt. Spass macht es mir nicht, sage ich dann, aber es macht mein Leben intensiv, manchmal konfus, es macht, dass ich die Zeit vergesse, dass ich irgendwo anders bin und doch ganz in der Sprache vertieft. Aber Schreiben ist doch ein toller Zeitvertreib, und es muss doch unglaublich Spass machen, sich was auszudenken?

Ja, schon, aber Sprache kann man sich im Grunde nicht ausdenken. Sprache verlangt nach Regeln, nach Genauigkeit, nach Einfachheit und Knappheit, auch dann, wenn es darum geht, komplizierte Zusammenhänge zu vermitteln oder Bilder zu evozieren. Sprache hat auch mit Ästhetik zu tun, und dass sie gelingt, verlangt nach Arbeit.

Die geht manchmal leicht von der Hand und stimmt heiter, oft aber ist sie mühsam. Sie verlangt Konzentration und viel Geduld. Es ist schwer, mit den Wörtern und den eigenen Sätzen Geduld zu haben. Geduld geht nicht schnell. Ein kleines Kind geht auch nicht schnell. Es dreht jeden Stein um, es bleibt stehen und hebt einen Kiesel auf, einen Klumpen Erde, will wissen, wie eine bestimmte Blume heisst, und wenn du sagst, sie heisst Unkraut, dann gibt dir das Kind einen ungläubigen Blick.

Das Kind lehrt dich die Geduld, die du nicht hast. Dabei verlierst du ab und zu die Nerven, und zu erleben,

Das Kind lehrt dich die Geduld, die du nicht hast. Dabei verlierst du ab und zu die Nerven, und zu erleben, wie du dann das Kind anfährst, das macht garantiert keinen Spass, weder dir noch dem Kind.

wie du dann das Kind anfährst, das macht garantiert keinen Spass, weder dir noch dem Kind. Aber das Kind lehrt dich die Nachsicht und ihr beginnt wieder von vorne mit der Geduld, oft habt ihr Spass zusammen, aber dann kommt das wissbegierige Kind in die Schule und muss Mathe lernen und später Französisch …

Mit 13 zu schreiben begonnen

Zum Beispiel Helene Hegemann. Sie ist 27 Jahre alt, hat drei Romane publiziert, einen davon verfilmt, sie hat auch Drehbücher geschrieben, das erste mit 14, auch Theaterstücke und Lyrics, ihr letzter Roman ist für den deutschen Buchpreis nominiert worden, für ihren Erstling erhielt sie viel Lob, nachher wurde sie dafür mit Plagiatsvorwürfen eingedeckt, welche die Literaturkritik später deutlich abgeschwächt hat. Derzeit kurvt die Autorin mit ihrem dritten Roman «Bungalow» durch die Literaturhäuser, liest in Bibliotheken und Schulklassen, in Kneipen, an Festivals. Nach dem achten Schuljahr hat sie ihre Schulkarriere beendet, mit 13 hat sie zu schreiben begonnen, in diesem Alter starb ihre alkoholkranke Mutter, bei der sie lebte. Nach deren Tod zog sie nach Berlin zu ihrem Vater, der bis 2006 Dramaturg an der Berliner Volksbühne war, wo sich auch die Tochter oft aufhielt und dort «quasi sozialisiert» wurde (Süddeutsche Zeitung SZ, 2.3.2014). Helene Hegemann hat keine Schreibschule durchlaufen, sie sei eine Autodidaktin, erzählte sie letzten Herbst an einer Lesung in Zug, und Schreiben habe sie über das Lesen gelernt. Sie habe im Alter von 14 Elfriede Jelinek gelesen, die russischen Autoren und vieles mehr, zu Beginn bloss zum Zeitvertreib, sie habe nichts verstanden, sei aber immer stärker fasziniert gewesen von diesem Strom an Wörtern und Sätzen, der durch ihren Kopf gezogen sei und dem sie sich unablässig ausgesetzt habe. Sie nehme an, es sei dennoch etwas passiert, auch wenn sie, wie gesagt, nichts verstanden habe von ihrer selbst ausgewählten Lektüre, die ihr aber das Gefühl gegeben habe, am Leben zu sein. Die Schule jedenfalls, hat die Autorin erzählt, habe ihr schon bald einmal keinen Spass mehr gemacht, sie sei im Laufe der Zeit nur noch gelegentlich, dann gar nicht mehr hingegangen, sie habe einfach nicht mehr eingesehen, was sie dort noch gesollt hätte.

Ich habe die Autorin nicht gefragt, ob ihr diese Form von Lesen und von untergründigem Lernen Spass gemacht habe, denn ich bin überzeugt, von Spass und Zeitvertreib konnte irgendwann nicht mehr die Rede sein. Irgendwann war der Ernstfall eingetreten. Und das ist der Punkt, der interessiert. Wenn sich Zeitvertreib und Spass in Ernst verwandeln. Wenn ein vages Interesse, eine simple Neugier plötzlich zu etwas Wichtigem wird, für das man bereit ist, Zeit und Energie, vielleicht auch Geld einzusetzen. Wenn man mehr wissen möchte. Besser werden möchte. Wenn man über die ersten Sätze hinaus kommen möchte in einer Fremdsprache, wenn es ein Ziel wird, dass die Füsse und der Körper die komplizierten Schrittabfolgen, die Drehungen und Pirouetten beim Samba oder Salsa oder Tango wie von selbst machen oder die Hand ein erst unvertrautes Werkzeug immer sicherer führt. Man kniet sich in eine Materie hinein. Man strengt sich an, setzt Prioritäten, verzichtet auf anderes, man übt und übt geduldig und blickt nicht auf dabei, man versinkt und vergiss sich selbst und merkt gar nicht mehr, dass man lernt und dass einem das Lernen Energie und Kraft und ein gutes Gefühl verleiht. So etwas wie Sinn vielleicht, gar wie Glück. Oder nennt man das Spass?

THERES ROTH-HUNKELER ist Autorin und Erwachsenenbildnerin; im März 2019 erscheint ihr neuer Roman «Allein oder mit andern» in der edition bücherlese Luzern;
www.roth-hunkeler.ch

MYTHEN DER WEITERBILDUNG

Leben mit geringer Literalität

ANKE GROTLÜSCHEN, KLAUS BUDDEBERG

Gleicht das Leben mit geringer Literalität einem dornenvollen Leidensweg? Nicht zwingend. Ein Leben mit geringer Literalität ist auch in industrialisierten Ländern durchaus möglich. Schamhaft besetzt bleibt der funktionale Analphabetismus dennoch.

Alphabetisierung und Grundbildung stellen ein Segment der Erwachsenenbildung dar, das gegenwärtig durch international-vergleichende Leistungstests (Rammstedt 2013), durch nationale Strategien und durch spezifische Förderinstrumente hohe Aufmerksamkeit erfährt. Die Skandalträchtigkeit des Themas erzeugt auch ungewöhnlich häufige Medienberichte. Warum aber ist das Thema so medientauglich und wie ist der Forschungsstand? Der Beitrag versucht, einige wiederkehrende Mythen und Stereotype aufzugreifen und zu entzaubern.

Unter dem Titel «Ihr Kreuz ist die Schrift» haben Marion Döbert und Peter Hubertus im Jahr 2000 einen Meilenstein der Alphabetisierungsdiskussion publiziert. Das Buch gilt als Standardwerk der Alphabetisierungspraxis. Es hat jedoch ungewollt auch ein Paradigma erzeugt, das die Medien gern aufgreifen: Das Jesusbild des leidenden, sein Kreuz schleppenden, heiligen und heroischen «Analphabeten» (sic). Das Stereotyp des «heroic victim» (Belzer und Pickard 2015) ist auch in der Wissenschaft immer wieder reproduziert worden.

Inzwischen ist hinreichend bekannt, dass das Leben mit geringer Literalität keineswegs einem dornenvollen Leidensweg entsprechen muss (Egloff 1997, S. 19; Grotlüschen und Riekmann 2012). Die Mehrheit der gering literalisierten Erwachsenen ist berufstätig, sie ist verheiratet, sie berichtet nicht einmal von negativer Schulerfahrung (Grotlüschen et al. 2015). Von mangelnder Teilhabe im Arbeitsleben, von sozialem Ausschluss oder von dramatischer Beschulung kann also nicht in allen Fällen gesprochen werden. Dennoch, und das soll nicht unterschlagen werden, begrenzt geringe Literalität das Einkommen und die Aufstiegsmöglichkeiten (Grotlüschen 2012) sowie die sozio-politische Partizipation (Grotlüschen 2017).

Das sind alles «Ausländer»?

Geht die allgemeine Adressatenkonstruktion im Jahr 2000 eher von männlichen und deutschen Betroffenen aus? Ja und nein, in diesem Band sind Frauen «mitgemeint» und auch in der Bebilderung vertreten, aber es geht zugleich darum, das Phänomen des Analphabetismus in der deutschsprachigen Bevölkerung aufzuzeigen. Zu lange hatten die Protagonistinnen und Protagonisten der Alphabetisierung dagegen andiskutiert, sie würden sich um die Belange von Zugewanderten, von Insassen des Justizvoll-

zugs (Wehrens 1981, S. 84) oder von Menschen mit Behinderung kümmern (Wagener-Drecoll 2008). Erst durch die Alphabund-Förderlinien, erst durch die LEO- und PIAAC-Studien 2011 und 2013 wurde deutlich, dass es wirklich ein erhebliches Ausmass Betroffener in der deutschen Wohnbevölkerung gibt. Allerdings sind diese in abnehmendem Masse durch Kursangebote erreichbar. Demgegenüber stehen inzwischen viele Alt- und Neuzugewanderte mit Bedarf an Alphabetisierung (Buddeberg und Riekmann 2012).

Im Jahr 2019 zeigt sich ein entsprechendes Umdenken: Nach der ersten Phase der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland (2016—2026) wird in der zweiten Phase auch die Frage des Schriftspracherwerbs bei Personen mit Migrationshintergrund berücksichtigt.

Drei Kreuze oder: Die Signierfähigkeit

Hat also ein jeder sein (nur ein) Kreuz zu tragen? Der Buchumschlag trägt die berühmten «drei Kreuze», allerdings nicht die der Erleichterung. Umschlag und Inhalt transportieren einen weiteren Mythos — wenn auch ungewollt. Bedeutet funktionaler Analphabetismus, als Erwachsener nicht über die Signierfähigkeit zu verfügen, ergo seine Unterschrift in Form dreier Kreuze ableisten zu müssen? Zitiert wird ein «Stern»-Titel von 1979: «Die Angst vor jeder Unterschrift» (Döbert und Hubertus 2000). Heiratsurkunden und Rekrutierungsstatistiken, so das Autorenteam, dienten in der Tat lange als Grundlage der Alphabetisierungsstatistik (S. 17). Heute würde in so einem Fall von totalem Analphabetismus gesprochen.

Es geht jedoch in der zeitgenössischen Literalitätsforschung nicht mehr um totalen Analphabetismus, sondern um funktionalen Analphabetismus beziehungsweise — in neueren Veröffentlichungen — um geringe Literalität.

In vielen Publikationen wird der «Defizitblick auf gering literalisierte Erwachsene» kritisiert (Belzer und Pickard 2015; Kastner et al. 2017; Tett und Duckworth 2019). Dazu wird in der Regel eine pädagogische Haltung eingenommen, die in den pädagogischen Anderen zunächst ihre Ressourcen anerkennt und sie auf Augenhöhe konzipiert. Diese für die Erwachsenenbildung notwendige und bekannte Grundlage, die über Jahrzehnte auch auf Basis der subjektwissenschaftlichen Theorie postuliert wurde (Faulstich und Ludwig 2004), braucht in der Praxis in der Regel auch nicht hinterhergetragen zu werden. Einschlägige Bildungsangebote sind unterstützend und ressourcenorientiert formuliert und beziehen auch das Umfeld mit ein (Schmidt-Lauff und Sanders 2011). Ist die Rede vom Defizit damit überflüssig? Nein.

Defizitfeststellungen enthalten Stigmatisierungen und begründen Ansprüche, in der Regel stellen sie eine Normabweichung fest und fixieren damit auch die Norm. Diese Debatte ist aus den Disability Studies hinreichend bekannt (Hirschberg 2009). Derzeit ist die Defizitzuschreibung bzw. Normabweichung aber auch eine Voraussetzung für die Begründung eines Anspruchs:

— Menschen mit bisher geringer formaler Bildung haben den Anspruch auf kostenfreie

Schulbildung bis zum ersten Schulabschluss.
- Studierende aus weniger begüterten Elternhäusern haben Anspruch auf Nachteilsausgleich in Form der Bundesausbildungsförderung.
- Menschen mit eingeschränkter physischer Mobilität haben Anspruch auf Assistenz oder auf das Einfordern barrierefreier Transportmittel und Zugangswege.
- Menschen ohne Arbeit oder Einkommen haben Anspruch auf Arbeitslosengeld oder Grundsicherung.

Die Anspruchsdurchsetzung ist Sache der Politik und genau dort wird mit dem solchermassen festgestellten Defizit auch argumentiert: Wenn es (so viele) gering literalisierte Erwachsene gibt, dann ist das ein unhaltbarer Zustand, die Lebenssituation erscheint unbefriedigend und den Menschen muss deshalb ein vernünftiger Zugang zur Alphabetisierung, Basisbildung und Grundbildung gewährt werden. Deshalb ist im politischen Raum auch immer wieder von der Behebung von Defiziten die Rede.

Das versetzt die Forschung und Praxis regelmässig in Unruhe, es wird sich jedoch nicht ändern, solange die Logik von Defizitfeststellung und daraus begründetem Nachteilsausgleich den Kern meritokratischer Systeme darstellt. Letztlich enthält diese Logik die Anerkennung der Tatsache, dass das Defizit nicht individuell verschuldet ist (und somit auch nicht individuell ausgeglichen werden muss), sondern ein Defizit des Systems darstellt (sodass das Gesellschaftssystem den Nachteil zu verantworten und auszugleichen hat).

Scham, Tabu und Stigma?

Schamhaft besetzt bleibt der funktionale Analphabetismus dennoch, und zwar auch dann, wenn wir ihn wissenschaftlich als geringe Literalität bezeichnen. Das trifft auch auf Arbeitslosigkeit oder Armut zu (Butterwegge 2015), und gelegentlich auch auf die mangelnde Fähigkeit, ein Auto rückwärts einzuparken.

Dennoch gibt es auch hier Differenzierungen: Man erzählt natürlich nicht gleich jedem von seinen Schwächen, sondern betreibt ein so genanntes «partielles Outing» (Nienkemper 2015). Die Umfeldstudie und die Studie der Stiftung Lesen zeigen deutlich, dass Betroffene im Betrieb (Ehmig et al. 2015) und im privaten Umfeld (Riekmann et al. 2016) durchaus über geringe Literalität sprechen. Die Stigmatisierung wird also offenbar nicht von allen Betroffenen so stark wahrgenommen. Andere wiederum berichten von Schulerfahrungen, die doch sehr unter die Haut gehen, und die mit Recht als symbolische Gewalt (Tett und Duckworth 2019) deklariert werden.

Habitushermeneutische Forschung zeigt in einem etwas genaueren Blick: Es hängt vom so-

lernwerkstatt
Durchführung garantiert
Betriebl. Mentor/in FA
Als Ausbilder/in, Berufsbildner/in oder Führungsperson Menschen beraten, begleiten und fördern.
Jetzt informieren: www.lwo.ch/betrieblicher-mentor, Telefon 062 291 10 10

zialen Milieu ab, ob geringe Literalität als beschämend wahrgenommen wird oder nicht (Pape 2018). Für manchen — nicht für alle — ist geringe Literalität ein Tabu. Ein Leben mit geringer Literalität ist auch in industrialisierten Ländern durchaus möglich. Irgendwann muss man das Schreiben vielleicht aber doch lernen und siehe da, es geht. Das gilt auch für das Einparken.

LITERATUR

— Belzer, Alisa; Pickard, Amy (2015): From Heroic Victims to Competent Comrades. Views of Adult Literacy Learners in the Research Literature. In: Adult Education Quarterly 65 (3), S. 250–266. DOI: 10.1177/0741713615580015.
— Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke (2012): Literalität und Erstsprache. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 210–225.
— Butterwegge, Christoph (2015): Hartz IV und die Folgen. Auf dem Weg in eine andere Republik? Weinheim: Beltz Juventa.
— Döbert, Marion; Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.
— Egloff, Birte (1997): Biographische Muster «funktionaler Analphabeten». Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von «funktionalem Analphabetismus». Frankfurt/M: DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
— Ehmig, Simone C.; Heymann, Lukas; Seelmann, Carolin (2015): Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale. Hg. v. Stiftung Lesen, Institut für Lese- und Medienforschung. Stiftung Lesen, Institut für Lese- und Medienforschung. Mainz.
— Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hg.) (2004): Expansives Lernen in der Erwachsenenbildung: Schneider Verlag Hohengehren.
— Grotlüschen, Anke (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 135–165.
— Grotlüschen, Anke (2017): The narrative of 'equality of chances' as an approach to interpreting PIAAC results on perceived political efficacy, social trust and volunteering and the quest for political literacy. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, S. 1–17. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.rela0211.
— Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie. Münster: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10). Online verfügbar unter http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/?cat=505.
— Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2015): Stereotypes versus Research Results Regarding Functionally Illiterate Adults. Conclusions from the First German Level-One Survey and the Learner Panel Study. In: Anke Grotlüschen und Diana Zimper (Hg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster: Waxmann, S. 105–122.
— Hirschberg, Marianne (2009): Behinderung im internationalen Diskurs. Die flexible Klassifizierung der Weltgesundheitsorganisation. Frankfurt a.M.: Campus Verlag (Kultur der Medizin, Bd. 30).
— Kastner, Monika; Cennamo, Irene; Motschilnig, Ricarda (2017): Try walking in my shoes... Partizipative Forschung und die Bedeutung transformativen Lernens für die Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung. In: Bundesministerium für Bildung (BMB) Abteilung für Erwachsenenbildung (Hg.): Basisbildung(s)bedarf der Öffentlichkeit. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 81–88.
— Nienkemper, Barbara (2015): Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien. Bielefeld: wbv.
— Pape, Natalie (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Münster: Waxmann.
— Rammstedt, Beatrice (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann.
— Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus; Grotlüschen, Anke (Hg.) (2016): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann.
— Schmidt-Lauff, Sabine; Sanders, Anne (2011): Alphabetisierungskurse in Sachsen. Das Auffinden pluraler und vielgestaltiger Angebotsstrukturen. In: Bildungsforschung 8 (1), S. 39–60.
— Tett, Lyn; Duckworth, Vicky (2019): Launching a transformative and emancipatory literacy lens to empower learners and their communities. In: International Journal of Lifelong Education (Special Issue, im Erscheinen).
— Wagener-Drecoll, Monika (2008): 1978–2008. 30 Jahre Alphabetisierung und Grundbildung an der Bremer Volkshochschule – Ein persönlicher Rückblick. In: Anke Grotlüschen und Peter Beier (Hg.): Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld: wbv, S. 163–178.
— Wehrens, Heinz H. (1981): Analphabetismus im Strafvollzug – eine Situationsanalyse. In: Frank Drecoll und Ulrich Müller (Hg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 84–90.

ANKE GROTLÜSCHEN, Dr. phil., ist Professorin für Lebenslanges Lernen. Sie lehrt an der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte sind Lern- und Interessetheorie, Digitale Medien, Alphabetisierung und Grundbildung sowie internationale Literalitäts- und Numeralitätsforschung.

KLAUS BUDDEBERG, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg im Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen und Projektleiter der Studie LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Forschungsschwerpunkte sind internationale Literalitätsforschung, leichte Sprache und inklusive Grundbildung.

LERNEN MIT BEHINDERUNG

Vom Glück, einen Kurs in der eigenen Sprache zu absolvieren

RONALD SCHENKEL

Die Gehörlose Nadia Tschudin hat einen langen Ausbildungsweg hinter sich. Zuletzt hat sie das Abschlusszertifikat «Kursleiterin» erworben. Im Unterschied zu früheren Ausbildungen konnte sie den SVEB-Zertifikatskurs in ihrer eigenen Sprache absolvieren – der Gebärdensprache.

Rund 10 000 gehörlose Menschen leben in der Schweiz. Nadia Tschudin ist eine von ihnen. Im vergangenen Jahr hat sie das SVEB-Zertifikat Kursleiterin erworben. Das klingt zunächst nicht spektakulär. Doch ihr bescherte der Zertifikatskurs zum einen eine aussergewöhnliche Lernerfahrung, zum anderen ist sie nun als Fachperson in der Erwachsenenbildung eine der wenigen, die als Betroffene mit Betroffenen arbeiten kann: mit Familien, in denen entweder die Eltern oder die Kinder gehörlos sind.

Doch eins nach dem andern, war doch der Weg von Nadia Tschudin hin zur Fachperson in der Erwachsenenbildung kein einfacher und schon gar nicht von Anfang an festgelegt. Die heute 40-Jährige aus dem Kanton Baselland wollte zwar schon immer in einem sozialen Umfeld arbeiten. Was man ihr allerdings nach der Schulzeit zutraute, war der Umgang mit Blumen. Ihre Lehre als Topfpflanzen-Schnittblumen-Gärtnerin absolvierte sie in einem Lehrbetrieb in Basel, den sie nach drei Jahren wieder verlassen musste. Einen Anschluss in einem Betrieb fand sie nicht. «‹Gehörlos› stand in meinem Curriculum», erzählt sie rückblickend. Das reichte, um vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu bleiben.

Als Alternative besuchte sie zunächst eine Bäuerinnen-Hauswirtschaftsschule, bis sie schliesslich am Zentrum für Hör- und Sehbehinderte im luzernischen Hohenrain ein Praktikum als Sozialpädagogin begann. Das war im Jahr 2000. Zwischen 2003 und 2007 bildete sie sich schliesslich ebenfalls in Luzern zur Sozialpädagogin aus. Dies geschah im Rahmen eines normalen Unterrichts.

Zweifach benachteiligt

Klingt alles einfach. War es aber nicht. Wie die meisten Gehörlosen in der Schweiz war Nadia Tschudin auf ihrem Bildungsweg in zweifacher

Weise benachteiligt. Um überhaupt dem Unterricht folgen zu können, war sie auf den Dienst von Gebärdensprache-Dolmetscherinnen angewiesen. Wer alles übersetzt bekommt, um es zu verstehen, gerät automatisch in Rückstand. Und auch nicht jede Übersetzung ist immer akkurat. Das ständige Kommunikations- und Wissensdefizit gehörte zur Realität von Nadia Tschudin.

Und wie die Lautsprache für sie schwer hörbar ist, so stellt auch die Schriftsprache eine Schwierigkeit dar, für die Hörende selten Verständnis aufbringen. «Hörende lernen zunächst die Lautsprache. Darauf aufbauend die Schriftsprache», erklärt Lilly Kahler, Dozentin an der kantonalen Weiterbildungsorganisation EB Zürich und früher selbst Vollzeit Gebärdensprache-Dolmetscherin. Wer also nie einen Laut gehört hat, für den sind Buchstaben Symbole ohne konkreten Bezug.

Und noch eine Schwierigkeit stellt sich dem Lernen von Gehörlosen entgegen: «Wir können uns nicht spontan irgendwo einschreiben und studieren», sagt Nadia Tschudin. Denn um die notwendigen Dolmetschleistungen zu bekommen, müssen zunächst Anträge bei der IV gestellt werden. Das dauert, verzögert die Planung und ist erst noch eine unsichere Sache. Für die Ausbildung an der HSL Luzern hatten sie und ihre vier gehörlosen Mitstudierenden Glück. Alle Herkunftskantone willigten ein. War da noch die Sache mit den 35 hörenden Kommilitonen. «Wir sassen immer vorne, konnten uns nicht verstecken. Wenn eine von uns krank war, fiel das sofort auf», erinnert sich Nadia Tschudin. Wirklich heikel wurde es allerdings bei Prüfungen. Die Dolmetscherinnen hatten für die Einsatzvorbereitung Einsicht in Prüfungsunterlagen. Das trug den Gehörlosen den Verdacht eines Vorteils ein. Es bestand Klärungsbedarf.

Nach ihrem Studium arbeitete Nadia Tschudin weiterhin in einer Wohngruppe in Hohenrain. Hinzu kamen Aufträge der sozialpädagogischen Familienbegleitung (SpF). Stehen Eltern mit ihren Kindern vor Herausforderungen, bietet die SpF Unterstützung an. Das ist auch der Fall, wenn eine Partie gehörlos ist. Das wurde zum Terrain von Nadia Tschudin und mehr und mehr rückte sie in die Rolle einer Erwachsenenbildnerin. «Ich merkte, dass mir das liegt», erzählt sie. Sie war nun als Beraterin gefragt, merkte aber auch, dass ihr noch etwas fehlte. In der Ausbildung zur sozialpädagogischen Familienbegleiterin musste sie erneut Anträge für Dolmetscher stellen. Zudem war sie nun die einzige Gehörlose in einer Gruppe von 14 Personen. «Die Schule war zunächst skeptisch», sagt Nadia Tschudin. Sie hatte noch nie mit einer Gehörlosen zu tun. Von einem Mitstudenten wurde sie gar als «Gebärdenmensch» bezeichnet. Es war klar: Nadia Tschudin hatte Neuland betreten und war für ihre Umgebung gleichzeitig eine Exotin.

NADIA TSCHUDIN
Über den SVEB-Zertifikatskurs: «Von Anfang an konnte ich alles aufnehmen. Es war von einer ganz anderen Intensität als Ausbildungen mit einer Übersetzung. Es war eine grossartige Erfahrung.» *Bild: Ronald Schenkel*

Doch wenn schon «Gebärdenmensch» wollte sie die Gebärdensprache auch professionell einsetzen. Sie schrieb sich deshalb für die Ausbildung als Fachperson Gebärdensprache (FAGS)

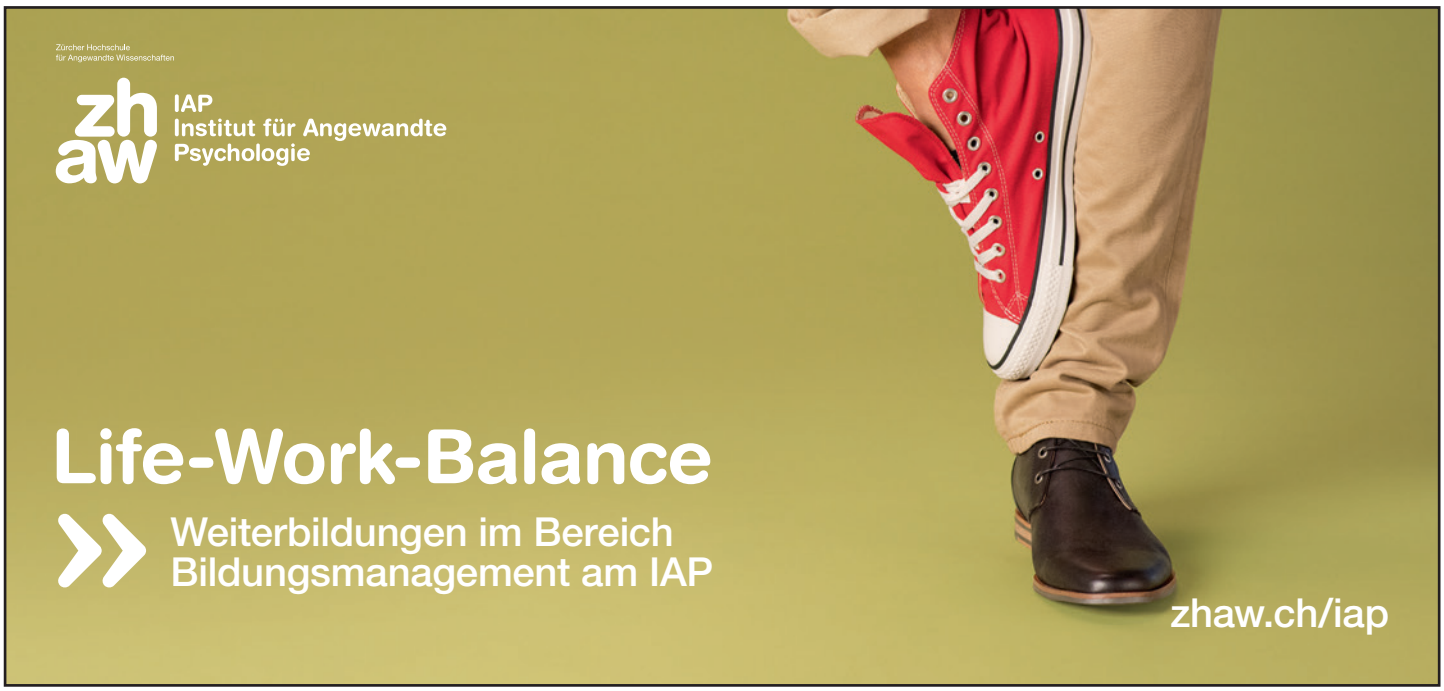
bei der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) ein. Wer allerdings diese Ausbildung absolvieren will, muss auch das SVEB-Zertifikat in der Tasche haben. Wieder hätte Nadia Tschudin als Gehörlose unter Hörenden lernen müssen, wieder hätte sie einen Antrag für einen Dolmetscher stellen müssen. Doch für einmal kam alles anders und zum ersten Mal in ihrem Leben konnte Nadia Tschudin so lernen, wie jeder und jede; denn es gelang, einen Zertifikatskurs ganz in Gebärdensprache anzubieten.

Sämtliche SVEB-Module für Gehörlose

Möglich wurde das an der EB Zürich und dank Initiative der diplomierten Erwachsenenbilderin und ehemaligen Gebärdensprachdolmetscherin Lilly Kahler. Zusammen mit einer Kollegin gelang es ihr bereits, 2005 einen Kurs für eine erste Gruppe von gehörlosen Fachpersonen durchzuführen. In der Folge konnte auch eine Ausbildungsgruppe über das Modul 1 hinaus sämtliche SVEB-Module in Gebärdensprache absolvieren. Lilly Kahlers Motivation ist es, noch mehr Gehörlose für die Erwachsenenbildung zu gewinnen, damit sie als Fachpersonen mit Betroffenen qualitative Bildungsarbeit leisten können. Ihr schwebt deshalb auch die 3. Stufe zum eidg. Diplom Ausbildungsleiter/in für Gehörlose vor. So können diese zukünftig andere Kursleitende im AdA-Baukasten ausbilden.

So weit ist es aber noch nicht. Denn immer wieder stellt sich das Problem der geringen Zahl von Teilnehmenden. Die Gruppe von Nadia Tschudin bestand aus sieben Lernenden, was eine Ausnahmebewilligung zur Durchführung erforderte. «In einer Gruppe mit nur sieben Teilnehmenden sind die methodisch-didaktischen Möglichkeiten eingeschränkt», sagt Lilly Kahler. Dass es trotzdem sinnvoll ist, Gehörlosen Kurse in Gebärdensprache anzubieten, macht Nadia Tschudin klar: «Von Anfang an konnte ich alles aufnehmen. Es war von einer ganz anderen Intensität als bei Ausbildungen mit einer Übersetzung. Es war eine grossartige Erfahrung.»

Nun verfügt Nadia Tschudin über die nötigen Instrumente, auch mit Erwachsenen professionell zu arbeiten. Sie ist nach einem langen und hindernisreichen Weg des Lernens nun am Ziel – oder zumindest an einem vorläufigen Ziel. Und sie ist innerhalb der Gemeinschaft der Gehörlosen ein Vorbild. Lilly Kahler hofft, dass dieses Vorbild auch Schule macht.



LERNEN MIT BEHINDERUNG

Weiterbildungen für Sehbehinderte – private Anbieter im Rückstand

ANDREA SÖLDI

Personen mit eingeschränkter Sehkraft stossen im Bildungsbereich immer noch auf Hindernisse. Ein Projekt von Travail.Suisse will diese nun abbauen.

Noch vor wenigen Jahren arbeiteten Blinde typischerweise als Korbflechter, Klavierstimmer oder Masseure. Heute stehen ihnen bedeutend mehr Berufe offen. Der Fortschritt bei den digitalen und anderen Hilfsmitteln ermöglicht blinden und sehbehinderten Menschen, an vielen Bereichen der Gesellschaft selbstständig teilzuhaben. Zu Verbesserungen hat auch das Behindertengleichstellungsgesetz geführt, das seit 2004 die Chancengleichheit vorschreibt.

Dennoch stossen Menschen mit Behinderungen im Alltag immer noch häufig auf Hindernisse. Während für Personen, die in der Mobilität eingeschränkt sind, in letzter Zeit einiges getan wurde — beim Stichwort Behinderung denken eben viele zuerst an einen Rollstuhlfahrer —, besteht im Bereich der visuellen, auditiven und kognitiven Behinderungen Nachholbedarf. Besonders im Bildungsbereich und für Sehbehinderte bleibt noch einiges zu tun. Damit Sehbehinderte an einer Aus- oder Weiterbildung teilnehmen können, müssen digitale und analoge Unterrichtsmaterialien zum Beispiel speziell aufbereitet werden. Das Know-how dazu ist noch nicht sehr verbreitet.

An diesem Punkt setzt das Projekt von «Travail.Suisse Formation» an. Die aus dem Arbeitnehmenden-Dachverband Travail.Suisse hervorgegangene Organisation will den Zugang zu Weiterbildungen für Menschen mit Sehbehinderung verbessern. Im Rahmen des Weiterbildungsgesetzes, das 2017 in Kraft trat, hat sie mit dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) eine Leistungsvereinbarung für die Periode zwischen 2017 bis 2020 abgeschlossen.

«Die Bedürfnisse von Behinderten sind sehr unterschiedlich», sagt Projektleiter Bruno Weber-Gobet. «Deshalb konzentrieren wir uns zuerst einmal auf eine Zielgruppe.» Noch wenig sensibilisiert auf das Thema seien vor allem die privatwirtschaftlichen Bildungsanbieter, ergänzt SBFI-Mitarbeiterin Marie-Louise Bartlome. «Während Hochschulen und Berufsfachschulen von der öffentlichen Hand subventioniert sind und aufgrund des gesetzlichen Auf-

trags schon viel geleistet haben bezüglich Chancengleichheit, orientieren sich andere Anbieter vor allem an der Nachfrage und der Wirtschaftlichkeit.»

In einer ersten Phase erarbeitet Travail.Suisse Formation einen Leitfaden, der Bildungsinstitutionen im Umgang mit Blinden und Sehbehinderten unterstützen soll. Ein wichtiges Thema ist die barrierefreie Gestaltung von Internetportalen und digitalen Dokumenten. Hilfreich ist auch eine Ansprechperson, bei der Interessierte ihre individuellen Bedürfnisse anbringen können. Denn diese variieren stark: Während Personen mit einem Sehrest vor allem auf grosse Schriften und deutliche Kontraste angewiesen sind, orientieren sich vollständig Blinde an taktilen Strukturen wie etwa Wänden und Bodenrillen oder über das Gehör. Sie benutzen einen Screenreader, der ihnen Dokumente vorliest.

PRO SENECTUTE

Das breite Weiterbildungsangebot von Pro Senectute Schweiz bietet Ihnen:

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

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

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

Eine erste Version dieses Leitfadens wurde im November an einem Workshop diskutiert. Dabei kam es zu einem regen Austausch zwischen Vertreterinnen und Vertretern von Bildungsinstitutionen, staatlichen Stellen und Behindertenorganisationen aus allen Landesteilen sowie Menschen mit verschieden ausgeprägten Sehbehinderungen. «Eine wichtige Erkenntnis dabei war, dass die Betroffenen keine Massnahmen auf Vorrat wünschen», sagt Bruno Weber-Gobet. «Sie können sich selber melden, wenn sie etwa eine Begleitung auf dem Weg zum Veranstaltungsort brauchen.» Nach einer Überarbeitung soll das Instrument den Bildungsanbietern voraussichtlich im Sommer zur Verfügung stehen.

Kurse für Sehbehinderte

Weiter möchte Travail.Suisse Formation die Bildungsorganisationen anregen, einzelne Kurse für Sehbehinderte zugänglich zu machen und sie entsprechend zu kennzeichnen. An einem Treffen mit den Betroffenen und ihren Organisationen sollen entsprechende Angebote definiert werden. Eine Idee ist zudem, bei der demnächst anstehenden Überarbeitung des Qualitätslabels eduQua eine erweiterte Version für behindertengerechte Angebote zu beantragen. «Wichtig ist uns der inklusive Ansatz», betont Bruno Weber-Gobet: «Damit die Massnahmen auch wirklich nützlich sind, müssen sich die direkt Betroffenen selber einbringen und ihre Bedürfnisse äussern können.»

ANDREA SÖLDI arbeitet als freie Journalistin für Education Permanente.

LERNEN MIT BEHINDERUNG

Studieren ohne Augenlicht

INTERVIEW ANDREA SÖLDI

Sabine Reist ist stark sehbehindert. Trotzdem studiert sie soziale Arbeit. Ihren Studienalltag meistert sie mit einigem Organisationsaufwand.

Sabine Reist, Sie reisen täglich selbstständig von Ihrem Wohnort Zuchwil an die Fachhochschule in Olten und wieder zurück. Wie machen Sie das?
SABINE REIST: Meistens führte mich mein Hund. Doch vor zwei Monaten wurde mein letzter Hund pensioniert; ich musste eine zeitlang mit dem Stock überbrücken. Am Bahnhof Solothurn, wo ich vom Bus auf den Zug umsteige, gibt es glücklicherweise tastbare Leitlinien am Boden. In Olten fehlen diese auf dem Weg zur Fachhochschule. Sie ist aber sehr nahe und ich konnte mich jeweils an den Hauswänden und am Trottoir orientieren.

Sie tragen eine Brille. Sehen Sie noch etwas?
Auf dem rechten Auge bin ich vollständig blind. Auf dem linken habe ich einen ganz kleinen Sehrest. Ich kann hell und dunkel unterscheiden und nehme grelle Farben wahr, zum Beispiel Pink. Bei guten Lichtverhältnissen erkenne ich Umrisse von Menschen, Gebäuden, Fahrzeugen und Bäumen. Wenn ich mich nur auf meine Augen verlasse, kann ich mich aber nur sehr langsam bewegen. Der Hund ist mir deshalb eine grosse Hilfe. Seit zwei Wochen habe ich nun Cassie. Wir müssen uns aber zuerst noch aneinander gewöhnen.

Sind Sie also meist gar nicht auf spezielle bauliche Massnahmen für blinde und sehbehinderte Menschen angewiesen?
Doch. Mein Hund kennt zwar den Hörsaal, den ich am häufigsten brauche. Wenn aber plötzlich eine Vorlesung in einem anderen Raum stattfindet, wird es für mich schwierig.

Der Campus Olten wurde erst 2013 fertiggestellt und wird als behindertengerecht beworben. Wie erleben Sie das?
Davon spüre ich als Sehbehinderte wenig. Ich vermisse tastbare Schriften an den Zimmern sowie deutliche Kontraste und Markierungen an den Treppen. Immerhin sind die Stockwerke im Lift auch in Blindenschrift angeschrieben. Dass das Studium in drei verschiedenen Gebäuden stattfindet, ist für mich eine Herausforderung.

Können Sie sich beim Wechseln von Zimmern auf Studienkollegen verlassen?
Manchmal. Aber ich muss mich stets darum bemühen, dass ich nicht vergessen gehe. Im Studiengang soziale Arbeit sind wir rund 300 Studierende pro Jahrgang. Und weil ich im Teilzeitmodus studiere, bin ich immer wieder mit anderen zusammen. Dies macht es schwieriger, verlässliche Kontakte zu knüpfen.

Man würde denken, dass Studierende dieser Fachrichtung besonders sozial eingestellt sind und sich um Sie kümmern.
Ich habe den Eindruck, dass viele Berührungsängste haben und unsicher sind, wie sie auf mich zugehen sollen. Die meisten sind auch noch ziemlich jung.

Stellt man Sie jeweils speziell vor und weist auf Ihre Bedürfnisse hin?

SABINE REIST
studiert seit September 2017 soziale Arbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) in Olten. Die 37-Jährige ist seit Geburt stark sehbehindert. Bis zur 5. Klasse besuchte sie die Volksschule. Danach wechselte sie in die Blindenschule Zollikofen und konnte anschliessend eine KV-Ausbildung an der Handelsschule Basel machen.

Illustration: Grafilu, Pascal Staub

Nein, meistens nicht. Vielleicht wäre das hilfreich.

Wie sehr fühlen Sie sich von den Verantwortlichen der Fachhochschule unterstützt?
Im Allgemeinen gut. Ich habe eine Ansprechperson bei der Studienberatung, an die ich mich bei Problemen wenden kann. Mit ihr habe ich auch die Details meines Nachteilausgleichs ausgehandelt. Zum Beispiel habe ich bei Prüfungen doppelt so lange Zeit zur Verfügung wie die anderen und bei Modul- und Semesterarbeiten meistens vier Wochen mehr. Zudem erhalte ich Studienunterlagen stets etwa zwei Wochen im Voraus, damit ich mich vorbereiten kann.

Sie lassen sich schriftliche Dokumente von einem speziellen Gerät vorlesen. Wie gut funktioniert das?
Nicht alle Dozierenden kennen sich bei der barrierefreien Gestaltung aus. Elektronische Dokumente brauchen eine geeignete Struktur. Bilder, Diagramme oder Filme sollten versprachlicht werden. Die Informatikabteilung bietet aber gute Unterstützung an.

Sie nehmen für das Studium viel zusätzlichen Aufwand auf sich...
Ja, manchmal komme ich an die Grenzen meiner Kräfte. Aber es ist sehr spannend. Ich habe mich immer sehr für soziale Themen interessiert. Als junge Frau habe ich mehrere Praktika in einem Kindergarten, einer Krippe und einem Wohnheim für psychisch behinderte Menschen gemacht. Die Verantwortlichen waren sehr zufrieden mit mir. Leider hat es dann doch nicht geklappt mit der Lehrstelle. Nun versuche ich es auf diesem Weg. Bis jetzt habe ich alle Prüfungen bestanden.

Sie haben sich früher schon verschiedentlich weitergebildet. Sind Sie dabei ebenfalls auf Hindernisse gestossen?
Nachdem ich als KV-Absolventin zwei Jahre erfolglos eine Stelle gesucht hatte, entschied ich mich für die Ausbildung zur Sachbearbeiterin Sozialversicherung am KV Luzern, um meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Ich liess mir das wichtigste Buch in Braille-Schrift übersetzen. Es erschien erst kurz vor der Prüfung. Das war stressig, doch ich habe es geschafft.

Sie besuchen auch öfters Sport- und Bewegungskurse. Können Sie da problemlos mitmachen?
Ich mache regelmässig Pilates und habe bei der Klubschule Migros schon Aquafit und Aerobic-Kurse belegt. Die Instruktoren sind sehr verständnisvoll und erklären mir die Übungen gut. Ich musste jedoch darum kämpfen, dass ich meinen Hund in den Gymnastikraum mitnehmen darf.

Wie unterstützt Sie die IV?
Sie hat mir die Erstausbildung, also die KV-Lehre, ermöglicht. Bei den Weiterbildungen war die Versicherung aber meist nicht bereit, die Mehrkosten für Hilfsmittel zu übernehmen. Weil es mir nicht gelungen ist, auf dem freien Arbeitsmarkt eine Stelle zu finden, erhalte ich seit 2004 eine Rente. Ich verdiene etwas dazu, indem ich regelmässig im Restaurant «Blinde Kuh» in Zürich serviere. Dort ist es stockdunkel und Sehende werden in die Rolle von Blinden versetzt.

Halten Sie es für wahrscheinlich, dass Sie nach dem Studium Ihren Lebensunterhalt selbst verdienen können?
Es gibt bereits einige blinde und sehbehinderte Menschen, die im sozialen Bereich tätig sind. Natürlich wird es mir nicht möglich sein, in einem Wohnheim zu arbeiten, obwohl mir das sehr entsprechen würde. Doch Sozialarbeitende sind auch häufig beratend tätig. Und der Bedarf an Beratung nimmt zu. Ich rechne mir deshalb gute Chancen aus.

FORSCHUNG

Berufliche Weiterbildung im Feld der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung

DR. MICHAEL GEISS leitet die Forschungsstelle «Bildung im Arbeitsleben» an der Universität Zürich. Seine Forschungsinteressen umfassen das Verhältnis von Bildung und Wirtschaft im 20. Jahrhundert, die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte und das Verhältnis von Bildungs- und Technologiepolitik.

MANUELA WALLIMANN ist Mitarbeiterin im Projekt «Weiterbildung im Bereich der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung in der Schweiz» an der Forschungsstelle «Bildung im Arbeitsleben» der Universität Zürich. Sie schliesst gerade ihr Masterstudium in Erziehungswissenschaften an der Universität Fribourg mit dem Schwerpunkt «Pädagogik der frühen Kindheit und Kindheitsforschung» ab.

Eine hochwertige und bezahlbare Kinderbetreuung gilt international als wesentlicher Faktor, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern. Auf diese Weise soll verhindert werden, dass qualifizierte Frauen mit Berufserfahrung bei der Geburt des ersten oder spätestens zweiten Kindes für längere Zeit aus dem Erwerbsleben ausscheiden.

Um den Ausbau von Plätzen in Kindertagesstätten und schulergänzenden Betreuungseinrichtungen voranzutreiben, hat das Schweizer Parlament im vergangenen Herbst die ausserordentlichen Finanzhilfen des Bundes für die familienergänzende Betreuung in eine nächste Runde geschickt. Es ist nun schon das dritte Mal, dass das Impulsprogramm zum Ausbau der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung verlängert wird.

Ein hinreichendes Angebot an Betreuungsplätzen mit einem guten Betreuungsschlüssel ist aber nur die eine Seite der Lösung. Auch das Personal in den Kindertagesstätten und schulergänzenden Tagesstrukturen muss so gut ausgebildet sein, dass Mütter und Väter ihre Kinder mit gutem Gewissen dort abgeben. Seit 2005 gibt es in der Schweiz eine eidgenössisch geregelte berufliche Grundbildung zur Fachperson Betreuung mit Fachrichtung Kinderbetreuung. An der Höheren Fachschule lässt sich zudem ein Abschluss als diplomierte/r Kindererzieher/in HF erlangen. Eine Alternative zu den grösseren Einrichtungen stellt für einige Eltern die Tagesfamilie dar, für welche es mittlerweile ebenfalls Angebote zur Qualifizierung gibt.

Damit das Betreuungspersonal aber nicht nur einmalig gut ausgebildet wird, sondern fortlaufend mit den neuesten Erkenntnissen aus der Forschung und Praxis versorgt wird und sich in einem Feld, das reich an Herausforderungen ist, weiterentwickeln kann, ist auch ein breites und hochwertiges Weiterbildungsangebot notwendig. Dies unterstreicht auch die im Auftrag des Berufsverbands Savoirsocial (2018) durchgeführte umfassende Befragung von Expertinnen und Experten aus dem Frühbereich, die zum Schluss kommt, dass das «Lernen in der Praxis» eines der zentralen Instrumente darstellt, um den gegenwärtigen Herausforderungen zu begegnen.

Es ist jedoch kaum bekannt, wie das Weiterbildungsangebot für die Tageseltern und die Fachkräfte in den Kin-

dertagesstätten und schulergänzenden Betreuungseinrichtungen in der Schweiz strukturiert ist und wie sich Angebote und Bedürfnisse gegenüberstehen. Hier setzt eine laufende Studie an, die von der Jacobs Foundation über den READY!-Fonds finanziert und von der Forschungsstelle «Bildung im Arbeitsleben» an der Universität Zürich in Kooperation mit dem Verband Kinderbetreuung Schweiz kibesuisse durchgeführt wird.

In zwei Schritten werden seit August 2018 zum einen die Weiterbildungsangebote für Fach- und Hilfskräfte in der Kinderbetreuung erhoben und analysiert, wobei als Datengrundlage die Kursausschreibungen dienen, aus denen Themen und Zielgruppen, Zeit, Kosten und Kursform hervorgehen.

Bisher konnten für die Deutsch- und Westschweiz über 40 Anbieter recherchiert werden. Von allen wurden die Jahresprogramme 2018 angefordert und die einzelnen Kurse erfasst und codiert. Unter den Anbietern finden sich neben Berufsfachschulen, höheren Fachschulen und Fachhochschulen auch städtische Behörden, Verbände oder private Institute mit einem hochspezialisierten Angebot. Thematisch reicht die Palette der Weiterbildungsangebote von Fragen des Managements und der Teamentwicklung über die Gestaltung des Alltags mit den Kindern bis hin zur Säuglingspflege.

Zum anderen werden die Weiterbildungsbedürfnisse in den Kindertagesstätten, schulergänzenden Tagesstrukturen und Tagesfamilienorganisationen über problemzentrierte Telefoninterviews erhoben. Dabei geht es weniger um eine repräsentative Marktanalyse als vielmehr darum, einen tiefergehenden Einblick in die Weiterbildungsverständnisse und -wünsche der Betreuungspersonen zu erhalten. Die Interviews werden mit den Leitungspersonen oder den für die Aus- und Weiterbildung verantwortlichen Personen der Einrichtung geführt. Bisher kam dabei zum Ausdruck, dass die Leitungspersonen trotz des turbulenten Alltags und des oft geringen Weiterbildungsbudgets durchaus ein grosses Interesse an der Weiterqualifizierung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben.

Dem stehen jedoch je nach Einrichtungstyp oder Region auch verschiedene Faktoren entgegen, denen wir nun noch tiefer auf den Grund gehen.

Die Erhebungen und Auswertungen zur Weiterbildungslandschaft im Bereich der familien- und schulergänzenden Betreuung in der Schweiz werden bis Ende 2019 abgeschlossen. Die Ergebnisse werden dann mit weiteren Fachpersonen, die sich auch aus anderen Perspektiven mit der Betreuung von Kindern auseinandersetzen, diskutiert. Sie werden aber vor allem an die Verbände, Einrichtungen und Behörden zurückgespielt, um so auf einer neuen Grundlage die Professionalisierung des Personals weiter voranzutreiben und das Weiterbildungsangebot stetig zu verbessern.

LITERATUR

— kibesuisse – Verband Kinderbetreuung Schweiz. kibesuisse-Empfehlungen Fachpersonal in Kindertagesstätten (Kinderkrippen und Schulhorte). Zürich 2014.
— kibesuisse – Verband Kinderbetreuung Schweiz. Positionspapier zur Berufsbildung. Zürich 2015.
— Philipp Dubach, Jolanda Jäggi, Heidi Stutz, Livia Bannwart, Peter Stettler, Tanja Guggenbühl, Victor Legler, Mina Dimitrova: Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung und Sprachförderung. Schlussbericht, Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien im Auftrag von Savoirsocial. Bern 2018.

academia
integration

Die Schule für Sprachen und Integration

Was wir bieten

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

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

Wir integrieren Menschen

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

ASTUCE PRATIQUE

Promotion des compétences sur le lieu de travail: Financement

Formateurs et formatrices, œuvrez-vous auprès d'entreprises ? Vous offrez déjà des cours sur mesure/des formations au sein d'organisations ? Voici ci-après quelques informations sur la priorité de financement de la Confédération «Compétences de base sur le lieu de travail».
Le SEFRI soutient depuis 2018 des mesures de formation en entreprise sur les compétences de base des employés, ceci afin d'aider les collaborateurs et collaboratrices à relever les défis professionnels tels que l'accroissement des exigences professionnelles, la numérisation, etc. Le SEFRI soutient les entreprises et leurs collaborateurs afin qu'ils puissent suivre l'évolution actuelle.
La FSEA a mené différents pilotes en entreprise et voici quelques recommandations basées sur notre expérience :

Facteurs de réussite
- Le contenu de l'apprentissage est directement lié aux exigences des situations de travail et aux besoins des employés.
- La formation est développée en coopération entre l'entreprise et le prestataire de formation.
- Le transfert de ce qui a été appris sur le lieu de travail fait partie de la formation. Celui-ci est accompagné par les supérieurs.
- Les nouveaux acquis sont transposables dans la vie professionnelle, mais aussi dans la vie privée des ap prenants.
- Utilisez le modèle GO de manière flexible et adaptée pour chaque environnement professionnel. Les solutions, développées en collaboration avec l'entreprise, doivent être pertinentes et appropriées pour l'entreprise en question.
- Les entreprises ont besoin de prestataires de formation qui comprennent leur langage métier et qui sont prêts à répondre à leurs besoins.
- Faites appel à des formateurs expérimentés et flexibles qui peuvent se déplacer dans les environnements opérationnels. Ils devraient être capables de s'adapter avec souplesse aux nouveaux besoins émergents des participants.

Facteurs de risque
- L'expression «compétences de base» peut se heurter à un manque de compréhension dans les entreprises, de sorte qu'il est souvent préférable de parler, par exemple, de formation continue.
- Soyez prêt à vous engager avec ce que vous trouverez sur place. Les solutions préfabriquées sont généralement ina déquates.
- Soutenir le processus de sélection des participants, dans la mesure du possible, par une détermination de niveaux, afin qu'ils puissent former des groupes aussi homogènes que possible. Attention toutefois : une sélection peut causer des tensions voire jalousies dans les équipes. En règle générale, choisir un groupe, une équipe, pour éviter la stigmatisation d'individus.

ANNIKA RIBORDY
est Assistante de projets de la FSEA,
annika.ribordy@alice.ch / 022 994 20 10

PLUS D'INFORMATIONS SUR CE FINANCEMENT
https://bit.ly/2U1VDFt

SERVICES PROPOSÉS PAR LA FSEA
https://bit.ly/2Gz9VKR

SUCCÈS DU PROGRAMME
https://bit.ly/2Ir2Xcv

PRAXISTIPP

Förderschwerpunkt Grundkompetenzen am Arbeitsplatz: Finanzierung

Arbeiten Sie mit Unternehmen zusammen? Bieten Sie bereits massgeschneiderte Kurse oder Trainings in Betrieben an? Dann möchten wir Sie auf den Förderschwerpunkt «Grundkompetenzen am Arbeitsplatz» aufmerksam machen.
Seit 2018 unterstützt das SBFI innerbetriebliche Kurse zur Förderung der Grundkompetenzen der Mitarbeitenden, um sie besser auf die steigenden Anforderungen an ihren Arbeitsplätzen vorzubereiten.
Der SVEB hat in den GO-Projekten viele Pilote durchgeführt. Hier einige Empfehlungen aufgrund unserer Erfahrungen:

Erfolgsfaktoren
- Die Lerninhalte sind direkt mit den Anforderungen der Arbeitsplätze und dem Bedarf der Mitarbeitenden verbunden.
- Die Schulung entsteht in Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Bildungsanbieter.
- Der Transfer des Gelernten zurück an den Arbeitsplatz ist Teil der Schulung. Er wird von den Vorgesetzten begleitet.
- Die verbesserte Handlungsfähigkeit nützt im Berufs- und im Privatleben.
- Setzen Sie das GO-Modell flexibel ein, angepasst an das jeweilige betriebliche Umfeld. Die Lösungen, die gemeinsam mit dem Betrieb erarbeitet werden, müssen für den konkreten Betrieb relevant und angemessen sein.
- Unternehmen brauchen Dienstleister, die ihre Sprache sprechen und sich auf Ihre Bedürfnisse einlassen.
- Setzen Sie erfahrene und flexible Kursleitende ein, die sich im betrieblichen Umfeld bewegen können. Sie sollten situiert arbeiten und sich flexibel auf neu auftauchende Bedürfnisse der Teilnehmenden einstellen können. Sie brauchen eine grosse Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit den Vorgesetzten, damit der Transfer gelingt.

Risikofaktoren
- Der Begriff «Grundkompetenzen» kann in Unternehmen eher auf Unverständnis stossen, daher kann es besser sein, von Weiterbildung zu sprechen.
- Seien Sie bereit, sich auf das einzulassen, was Sie vor Ort vorfinden. Vorgefertigte Lösungen liegen meist daneben.
- Unterstützen Sie den Auswahlprozess der Teilnehmenden, wenn immer möglich, durch eine Standortbestimmung, damit Sie möglichst homogene Gruppen zusammenstellen können.

CÄCILIA MÄRKI ist Leiterin Bereich Grundkompetenzen beim SVEB.
caecilia.maerki@alice.ch / 044 319 71 58

WEITERE INFORMATIONEN ZUR FINANZIERUNG
https://bit.ly/2GubyG9

INFORMATIONEN DES SVEB
https://bit.ly/2U0f8hP

ERFOLGREICHE PROJEKTE
https://bit.ly/2twgMMI

THINK TANK TRANSIT

Ein erstes Streckennetz für die Zukunft der Weiterbildung

RONALD SCHENKEL

Am 16. Januar dieses Jahres fand der erste öffentliche Event von TRANSIT statt, dem Think Tank der Weiterbildung. Rund 90 Personen begaben sich auf eine Reise in die Zukunft, deren Ziele sie selbst definierten.

Tube-Map Think Tank TRANSIT (Bild: Sonja Schenkel)

Zeitreisen sind so eine Sache. Man weiss zwar, wo man startet, nicht aber, wo man landet. Zeitreisende sind also abenteuerlustige Menschen. Noch spannender wird es, wenn die Reisenden die Destinationen ihrer Reise gleich selbst entwickeln sollen. Dies war die Aufgabenstellung am ersten öffentlichen Anlass von TRANSIT, dem Think Tank zur Weiterbildung. TRANSIT wurde vom SVEB ins Leben gerufen. Er hat die Aufgabe, Thesen, Analysen und Szenarien zur Rolle der Weiterbildung in der Gesellschaft zu entwickeln. TRANSIT besteht aber nicht aus einem eingeschworenen Grüppchen von Zukunftsforschern. Grundlage des Think Tanks ist

eine breite, netzwerkbasierte Community, bestehend aus Experten verschiedener Forschungsdisziplinen und insbesondere Personen, die auf dem Feld der Weiterbildung tätig sind. Letztere vor allem waren im Januar ins ehemalige EWZ-Kraftwerk an der Selnaustrasse in Zürich geladen, um eben diese Zeitreise zu unternehmen bzw. sie gleich selbst zu gestalten.

Dies geschah in thematischen Workshops und ausgehend von der Realität des Hier und Jetzt. Die Themenschwerpunkte hiessen «Kreativität», «Lern- und Erfahrungsräume» sowie «multiple Wissensquellen». Die Teilnehmenden waren aufgefordert, über einen relativ nahen Zeithorizont von fünf bis zehn Jahren nachzudenken und nicht zuletzt Zukunftsszenarien zu entwickeln, die eher erwünscht als befürchtet werden.

Informelle Räume – Slow Learning

Wer erwartet hätte, dass Zukunftsszenarien entwickelt würden, bei denen es in erster Linie um technische Innovationen — Lernen in virtueller Umgebung, künstliche Intelligenz und dergleichen — ging, wurde enttäuscht. Die Zukunft der Weiterbildung, zumindest die nahe Zukunft, scheint weitgehend noch auf analogen Begegnungsformen oder wenigstens hybriden Konzepten zu beruhen. Das heisst nicht, dass nur Altes weitergetragen wurde. Im Gegenteil: Aus den Workshops kamen Vorschläge wie die Schaffung und das Bespielen von informellen Räumen, Konzepte wie Slow Learning oder die Vision vom kollaborativen Lernen. Politische Rahmenbedingungen oder die «finanzielle Emanzipation» wurden ebenso thematisiert und als entscheidend für die Weiterentwicklung der Weiterbildung postuliert, wie eine Umkehr des Matthäusprinzips zur Schaffung einer gerechteren (Weiterbildungs-)Welt.

Eine «Tube Map» für Weiterbildung

Diese und weitere Aspekte wurden als Stationen in einem Liniennetz verstanden ähnlich dem einer U-Bahn, wie man es vielleicht von der Londoner Tube her kennt. Im Rahmen einer offenen Diskussion wurde diese «Tube Map» erstellt, wurden die einzelnen «Stationen» miteinander verknüpft und in Beziehung gesetzt. So hat TRANSIT eine erste Karte für die Zukunft der Weiterbildung geschaffen, eine Karte des Reisens natürlich, auf der sich auch noch einiges verschieben kann, wie es bei der Konzeption von Streckennetzen üblich ist.

Die detaillierten Ergebnisse der Workshops werden nun bis zum Sommer aufgearbeitet und verschriftlicht. Sie sollen in Form eines Trendberichts vorgelegt werden. Doch die Reise geht weiter. Bereits am 7. Mai werden im Rahmen einer kleineren Abendveranstaltung die Ergebnisse vom Januar weiter vertieft werden (siehe Agenda). Für November ist wiederum ein grösserer Anlass geplant. Dann wird es um die Entwicklung konkreter Zukunftsprojekte gehen.

TRANSIT nimmt Sie gerne mit auf die Reise. Um auf dem Laufenden zu bleiben, schreiben Sie sich auf der Mailing-Liste auf *www.thinktank-transit.ch* ein.

EVENTS

19.03.2019

13.45 – 16.30 / Bern
deutsch

IKT-GRUNDKOMPETENZEN FÖRDERN

Digitale Technologien nehmen einen immer wichtigeren Stellenwert in unserem Alltag ein. Wer den Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) nicht beherrscht, riskiert, aus immer mehr Lebensbereichen ausgeschlossen zu werden. Wie funktionieren Kurse zur Verbesserung der IKT-Grundkompetenzen? Was brauchen die Teilnehmenden und was brauchen die Kursleitenden? Der Workshop bietet Kursleitenden und Weiterbildungsverantwortlichen die Gelegenheit, sich zu diesen und weiteren Fragen auszutauschen.

21.03.2019

Jour entier / Yverdon-les-Bains
français

AGORA DE LA FORMATION – SAISON 3

Comment formerons-nous demain ?
Quels seront les apports du digital ?
Comment va évoluer le métier de formateur ?

L'AGORA de la formation est l'événement majeur de l'Association Romande des formateurs (ARFOR). Cette 3ème édition de l'AGORA de la formation nous amènera à nous interroger de manière pragmatique sur l'avenir de la Formation.

07.05.2019

10.45 – 14.30 / Bern / Berne
deutsch / français

SVEB-DELEGIERTENVERSAMMLUNG / BILDUNGSPOLITISCHE TAGUNG

Weiterbildung aus Perspektive des Bundes

Im Anschluss an die Delegiertenversammlung des SVEB wird der neue Bildungsminister, Guy Parmelin, an der Bildungspolitischen Tagung auftreten (ab 13 Uhr). Dieser Teil der Veranstaltung ist öffentlich und kostenlos. Bundesrat Parmelin wird sich dabei erstmals zur Weiterbildungspolitik des Bundesrats äussern und stellt sich zusammen mit Matthias Aebischer den Fragen des Publikums.

L'ASSEMBLÉE DES DÉLÉGUEÉS FSEA / JOURNÉE SUR LA POLITIQUE DE FORMATION FSEA

La formation continue du point de vue du gouvernement fédéral

Après l'Assemblée des délégués de la FSEA, le nouveau ministre de l'Éducation, Guy Parmelin, participera à la journée sur la politique de formation FSEA (à partir de 13 h). Cette partie de l'événement sera ouverte au public et gratuite. Pour la première fois, le conseiller fédéral Parmelin commentera la politique de formation continue du Conseil fédéral et répondra, avec Matthias Aebischer, aux questions du public.

07.05.2019

18.00 – 21.00 / Zürich
deutsch

THINK TANK TRANSIT

Zukunftsformate in der Weiterbildung

Austausch über Szenarien, die am TRANSIT-Event «Zukunftsfenster» vom 16. Januar entworfen wurden. Teilnehmerzahl beschränkt.

23.05.2019

13.30 – 16.30 / Zürich
deutsch

NETZWERK WEITERBILDUNGSFORSCHUNG

Bildungsmanagement

Das Netzwerk ist eine gemeinsame Initiative des SVEB und der beiden Pädagogischen Hochschulen PH Zürich und PH FHNW. Es dient dem Austausch zwischen Forschenden und an Forschung interessierten Fachleuten aus der Weiterbildungspraxis. Neben thematischen Inputs aus der Forschung bietet das Treffen Gelegenheit zur Vernetzung. Beim fünften Netzwerktreffen steht das Thema Bildungsmanagement im Zentrum. Anlässlich der Veranstaltung im Mai stellt Christine Hary ihre Dissertation vor: «Das professionelle Selbstverständnis von Leitungskräften in Weiterbildungseinrichtungen unter Berücksichtigung bildungsbezogener und ökonomischer Herausforderungen». Im zweiten Input stellt Dr. Therese Zimmermann ihre Studie vor, die das vielfältige Rollenspektrum von Leitenden in der Hochschulbildung behandelt.

Alle Veranstaltungen/tous les événements/tutti gli eventi: *https://alice.ch*

VORSCHAU

Vorschau auf EP 2/2019: Die Zukunft der Weiterbildung

Wie sieht die Zukunft der Weiterbildung aus? Unter dem Einfluss verschiedener Trends wie Digitalisierung, Migration, Urbanisierung und vielem mehr wird sie sich definitiv verändern. Ganz gewiss wird sie ihre Bedeutung nicht verlieren. Aber welche Themen sollte sie anbieten und in welchen Formaten?
Mit diesen Fragen befasst sich der Think Tank TRANSIT des SVEB. Ihm ist die EP-Ausgabe gewidmet, die am 6. Juni erscheint. Sie stellt den Arbeitsansatz des Think Tank vor und präsentiert erste Ergebnisse aus Expertenworkshops, Publikumsanlass und der Arbeit hinter den Kulissen. Zudem schaut die Ausgabe auch in fremde Zukunftslabors.

À VENIR

À venir dans EP 2/2019: L'avenir de la formation continue

Comment se présente l'avenir de la formation continue ? Sous l'influence de diverses tendances telles que la numérisation, la migration, l'urbanisation et bien d'autres encore, elle va immanquablement changer. Elle ne perdra certainement pas son importance. Quels sont les thèmes qu'elle devrait proposer et dans quels formats ?
Telles sont les questions sur lesquelles se penche le groupe de réflexion TRANSIT de la FSEA. Le numéro d'EP qui paraîtra le 6 juin lui est consacré. Il présentera l'approche de travail du groupe de réflexion et exposera les premiers résultats des ateliers d'experts, de la rencontre publique et du travail effectué en coulisse. Par ailleurs, ce numéro jettera aussi un coup d'œil dans d'autres laboratoires du futur.

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

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

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

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

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

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

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

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

Mediadaten / Données médias
www.alice.ch/ep

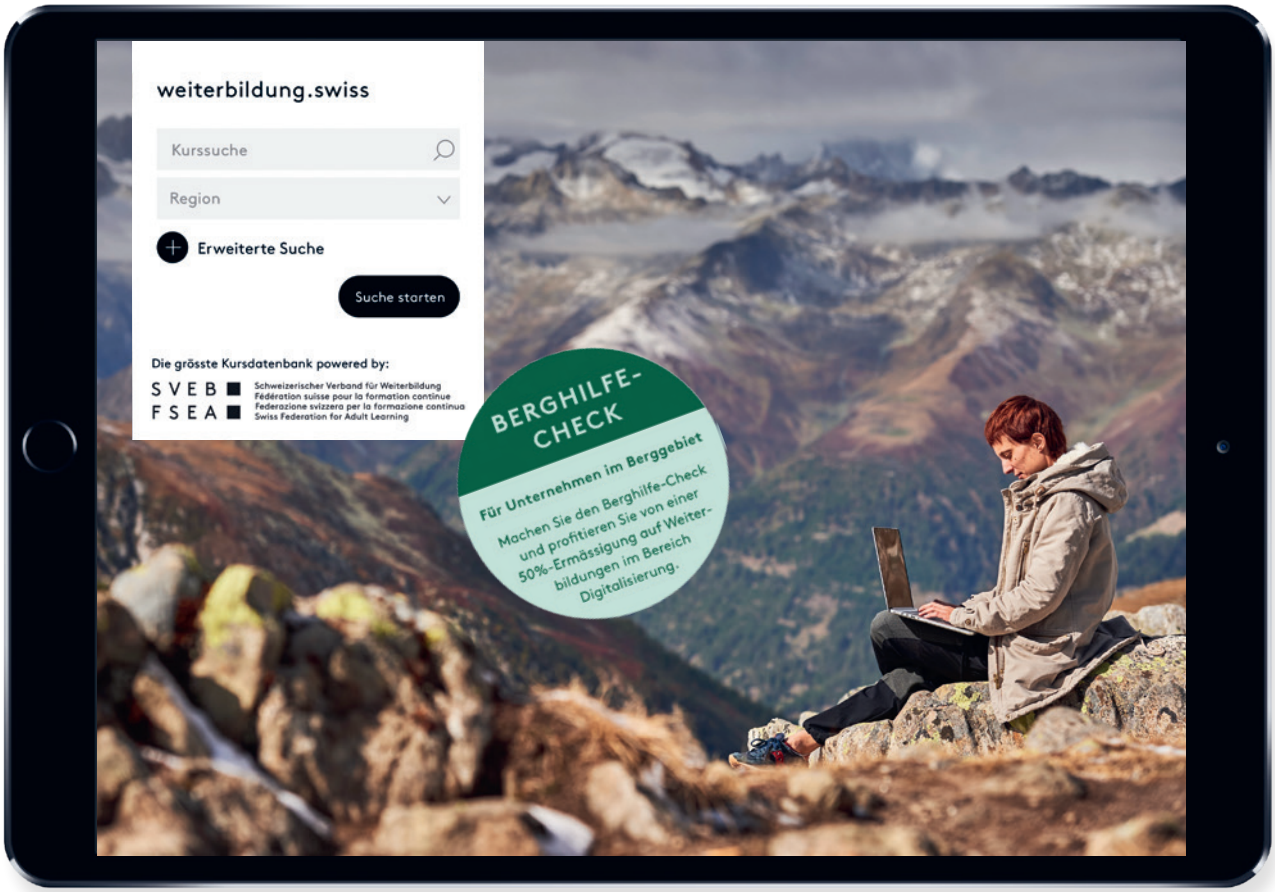
Marketing
Urs Hammer, urs.hammer@alice.ch,
Tel. +41 44 319 71 75

Auflage / Tirage
1800 Ex.

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

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

www.alice.ch/ep



weiterbildung.swiss

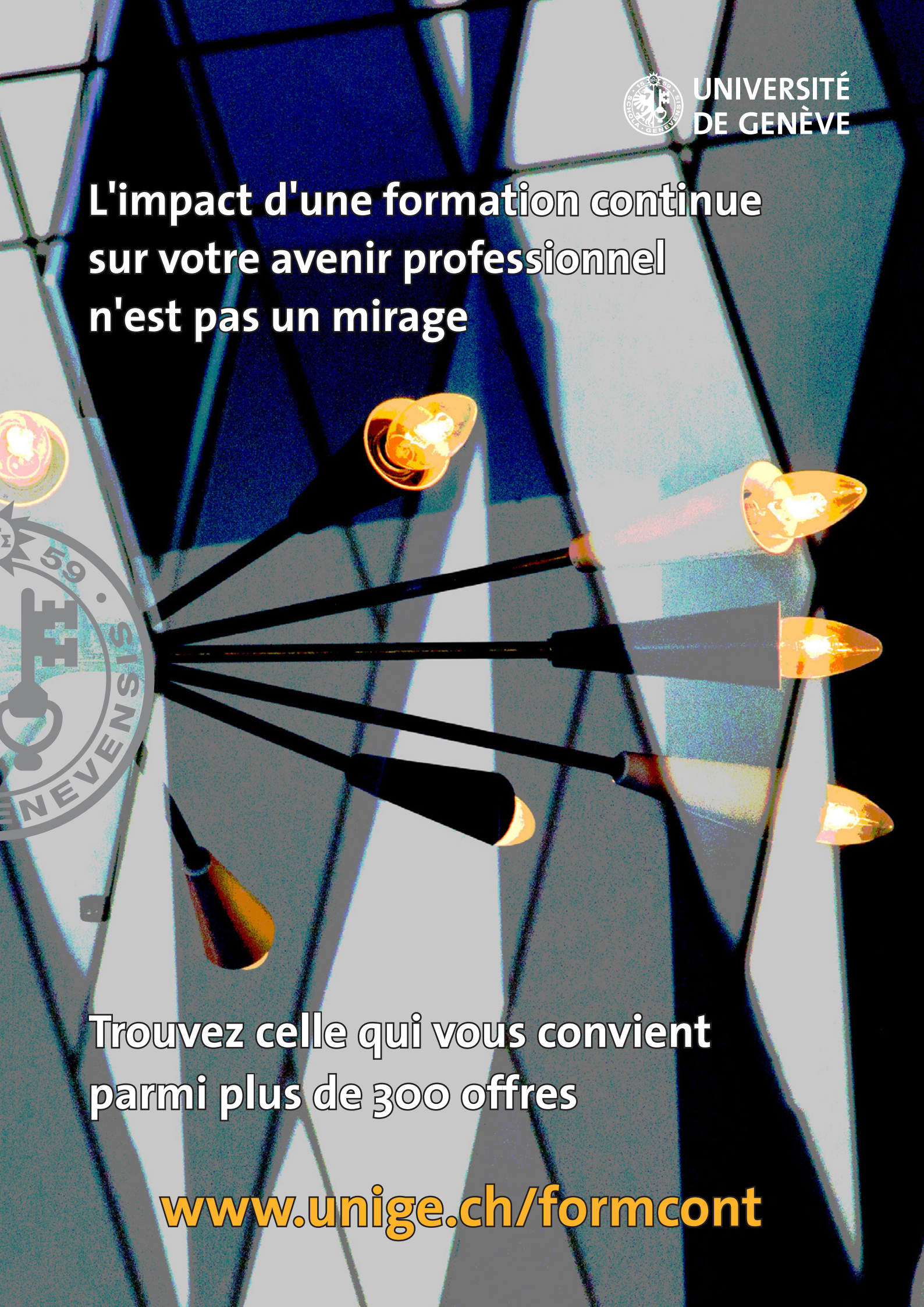
Das Weiterbildungsportal der Schweiz

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

50 % der Kosten werden von der Schweizer Berghilfe übernommen.

Mehr Informationen auf weiterbildung.swiss/berghilfe

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


UNIVERSITÉ
DE GENÈVE
L'impact d'une formation continue
sur votre avenir professionnel
n'est pas un mirage
Trouvez celle qui vous convient
parmi plus de 300 offres
www.unige.ch/formcont