Education Permanente

N°1
2020

ZEITSCHRIFT FÜR WEITERBILDUNG / REVUE DE FORMATION CONTINUE

WIE LERNEN GESELLSCHAFTEN? /
COMMENT LES SOCIÉTÉS APPRENNENT-ELLES?

Apprentissage collectif

Dans l'apprentissage collectif, les sentiments sont susceptibles de jouer un rôle majeur. La formation continue, cependant, n'aborde guère ce sujet. → p. 12

Wenig Raum für einen hehren Anspruch

Die Erwachsenenbildung hatte immer den Anspruch, zur gesellschaftlichen Veränderung beizutragen. Doch wie sieht heute die Realität aus? → S. 23

«Cool ist, wer die dicksten Möhren im Garten hat.»

Der «Postwachstumsökonome» Nico Paech glaubt an die Kraft der Vorbilder. → S. 41

SVEB
FSEA

KLUB AUSBILDENDE

WILLKOMMEN IM KLUB

Gemeinsam fördern wir 10 000 Bildungsprofis.

Mit Förderung des Migros-Kulturprozent

klubschule.ch

klubschule MIGROS

EDITORIAL

Wie lernen Gesellschaften?

Die grossen Herausforderungen unserer Zeit fordern nicht nur von jedem Individuum Anpassungen, die mit Lernprozessen verbunden sind. Auch unsere Gesellschaft als ganze muss sich verändern. Das bedeutet: Sie muss lernen.
Wie dieses gesellschaftliche Lernen tatsächlich vonstatten geht, ist gar nicht so einfach zu beschreiben. Und doch passiert es. In dieser Ausgabe der «Education Permanente» versuchen wir die Mechanismen des gesellschaftlichen Lernens herauszuarbeiten. Dazu haben wir den Fokus geöffnet und lassen nicht nur Stimmen aus der Weiterbildung und der Pädagogik zu Wort kommen, sondern geben auch Vertreterinnen und Vertretern aus anderen Disziplinen wie Soziologie, Geschichte und Wirtschaftswissenschaften hier einen Platz, das Thema zu erörtern.
Wir fragen aber auch, welche Rolle konkrete Bildungsangebote in einem gesellschaftlichen Wandlungsprozess spielen können. Und natürlich wollen wir wissen, was die Weiterbildung hier konkret leisten kann.
Die Antworten auf diese Fragen sind nicht immer eindeutig. Aber Tendenzen und Mechanismen werden sichtbar.
Wir wünschen Ihnen auch mit dieser Ausgabe eine bereichernde Lektüre und freuen uns über Ihr Feedback.

RONALD SCHENKEL,
medien@alice.ch

ÉDITORIAL

Comment les sociétés apprennent-elles?

Les grands défis de notre époque n'exigent pas seulement de tout individu des adaptations associées à des processus d'apprentissage. Notre société dans son ensemble doit également changer. Autrement dit: elle doit apprendre.
Il n'est pas si simple de décrire comment se passe effectivement cet apprentissage sociétal. Et pourtant, il a bien lieu. Dans le présent numéro de notre revue «Éducation Permanente», nous nous efforçons de cerner les mécanismes de l'apprentissage sociétal. À cet effet, nous avons élargi notre angle d'observation et n'avons pas seulement donné la parole aux milieux de la formation continue et de la pédagogie, mais ouvert également aux représentants et représentantes d'autres disciplines telles que la sociologie, l'histoire et les sciences économiques un espace pour sonder ce sujet.
Nous nous interrogeons également sur le rôle que des offres de formation concrètes peuvent jouer dans un processus de mutation sociale. Et nous cherchons bien entendu à savoir ce que la formation continue peut apporter concrètement dans ce contexte.
Les réponses à ces questions ne sont pas toujours clairement tranchées. Mais on peut percevoir des tendances et des mécanismes.
Avec ce nouveau numéro, nous vous souhaitons une lecture enrichissante et serions heureux de connaître vos réactions.

INHALTSVERZEICHNIS /
TABLE DES MATIÈRES

WIE LERNEN GESELLSCHAFTEN?
COMMENT LES SOCIÉTÉS APPRENNENT-ELLES?

3 → Wie lernen Gesellschaften?
HENNING PÄTZOLD

6 → Comment les sociétés apprennent-elles?
HENNING PÄTZOLD

9 → Kollektives Lernen
EKKEHARD NUISSL

12 → Apprentissage collectif
EKKEHARD NUISSL

15 → Emotionen als Anstoss kollektiven Lernens
SANDRO CATTACIN, FRÉDÉRIC MINNER

19 → Les émotions comme stimulant de l'apprentissage collectif
SANDRO CATTACIN, FRÉDÉRIC MINNER

23 → Wenig Raum für einen hehren Anspruch
IRENA SGIER

27 → Treiber gesellschaftlichen Wandels
RONALD SCHENKEL

31 → Biographische Leitbilder als Gegenstand sozialen Lernens
HANSJÖRG SIEGENTHALER

35 → Patriarchale Ordnung verflüssigen
ELISABETH MICHEL-ALDER

38 → Gemeinschaft und Gemeinsinn: Lernen mit Kunst im Alltag
SIBYLLE OMLIN

41 → «Cool ist, wer die dicksten Möhren im Garten hat.»
INTERVIEW PHILIPP SCHÜEPP

EDUQUA-REVISION
46 → Ausrichtung der Qualitätsnorm auf die nahe Zukunft
UELI BÜRGI

48 → FORSCHUNG

50 → LESETIPP

51 → EVENTS

52 → VORSCHAU / À VENIR & IMPRESSUM

Illustration Cover: Christina Baeriswyl

EINFÜHRUNG INS THEMA

Wie lernen Gesellschaften?

HENNING PÄTZOLD

Ein Lernprozess setzt mehr voraus als reine Wissensvermittlung. Das trifft auf Individuen zu, gilt aber auch für Kollektive. Um das genauer zu verstehen, kann der Blick auf lernende Organisationen hilfreich sein.

Lernen Gesellschaften überhaupt? Das ist gar nicht so leicht zu sagen, weil Lernen sich bekanntlich nicht unmittelbar beobachten lässt. Wir können aber Veränderungen beobachten, von denen wir auf Lernen schliessen. Ein Kind, das anfängt, Worte zu artikulieren, und wenig später einfache Sätze spricht, hat offenbar Sprechen gelernt. Und diese Form der Herausbildung neuer Potenziale zur Bewältigung von Aufgaben lässt sich zweifellos auch auf kollektiver Ebene beobachten: Eine Gruppe hat «gelernt», Gesprächsregeln untereinander einzuhalten; ein Unternehmen hat «gelernt», schneller auf Anforderungen ihrer Kundinnen und Kunden zu reagieren und Gesellschaften haben «gelernt», Meinungsverschiedenheiten zwischen Teilgruppen regelhaft auszuhandeln.

Auch wenn auf den ersten Blick also so etwas wie kollektives Lernen möglich zu sein scheint, ist die Erwachsenenpädagogik in diesem Punkt nicht eindeutig entschieden. Das zeigt sich in der Diskussion um die lernende Organisation: «Das meiste, was unter dem Etikett ‹lernende Organisation› angepriesen wird, beschäftigt sich m.E. mehr mit Management und Floskeln als mit Lernen», stellt Knud Illeris (2010, S. 222) fest und Peter Faulstich kritisiert am Begriff der lernenden Organisation, dass er so tun würde, als könnten Gruppen und Organisationen die Merkmale von Subjekten aufweisen (vgl. Faulstich 2013, S. 195). Allerdings ging es ihm auch und gerade um «Menschliches Lernen» und seine Vorstellung von Lernen bezieht sich auch direkt auf Bildung, ist diese doch «die Art und Weise, wie Lernen sich bezieht auf die Gesellschaft» (ebd., S. 18). Faulstichs Lernbegriff geht also davon aus, dass Lernende subjektive Interessen in einem gesellschaftlichen Kontext verfolgen und dabei sich selbst, die Interessen und letztlich auch die Gesellschaft verändern können.

Nun ist das Verhältnis von Individuen zur Gesellschaft nicht ganz einfach. Zwar beruhen Gemeinschaft und Gesellschaft wesentlich darauf, die Interessen der Einzelnen mit denen des Kollektivs zu verbinden. Aber die «Logik kollektiven Handelns» (Olsen 1965) legt rationalen Akteuren mitunter nahe, dabei den eigenen Beitrag gering zu halten und so vom Einsatz der anderen zu profitieren. Es hängt dann nicht zuletzt vom Kollektiv ab, ob Strategien des «Trittbrettfahrens» langfristig nützlich sind oder (z.B. sozial) sanktioniert werden. Die Frage, wie rationale Akteure aus Interaktionen mit anderen (Kollektiven) lernen, ist dabei unter anderem in der Spieltheorie ausführlich behandelt worden. Geht sie allerdings von der Grundannahme der rationalen Wahl, der «rational choice», aus, erfasst sie reale Akteure nur sehr unvollkommen, denn diese handeln eben nicht ausschliesslich rational. Es ist eines der Verdienste der Lernthe-

orie des ausgehenden 20. Jahrhunderts, etwa der Beiträge von Knud Illeris, Wiltrud Gieseke oder Rolf Arnold, diesen rationalistischen Bias zu überwinden.

So stellt Illeris Lernen als ein Wechselspiel zwischen einer kognitiven (rationalen, wissensbezogenen) Seite und einer emotiven (gefühlsbezogenen, motivationalen) Seite dar, die beide nur aufeinander bezogen vorstellbar sind. Überträgt man dieses Bild auf Kollektive, so finden sich hier ganz ähnliche Muster (vgl. Pätzold 2017). Organisationen und andere Kollektive lernen, indem sie Wissen erzeugen, aufnehmen, verbreiten, speichern usw. (dieser Punkt wurde — ebenfalls gegen Ende des vorigen Jahrhunderts — insbesondere im Wissensmanagement bearbeitet). Dafür bedarf es aber ebenso entsprechender Antriebe und «Gefühle», die erstaunlich genau dem entsprechen, was gemeinhin als Organisationskultur beschrieben wird — also denjenigen gemeinsam als verbindlich erachteten Werten, Regeln und unhinterfragten Grundannahmen, die organisationales Handeln letztlich koordinieren.

Kein Mangel an Wissen

Dieser Zusammenhang erscheint heute, angesichts globaler Krisen verschiedenster Art, bedeutungsvoller denn je. Konnte man sich in der Vergangenheit vielleicht noch oft der Hoffnung hingeben, mit zunehmendem Wissen würden die Probleme immer kleiner, so ist heute der Fall genau umgekehrt. Wir wissen nicht zu wenig über den Klimawandel, das Artensterben oder das regelmässige Scheitern «friedensstiftender» Militäreinsätze. Wenn die Erträge kollektiver Lernprozesse angesichts globaler Bedrohungen also recht bescheiden sind, dann gewiss nicht wegen der Knappheit der Ressource Wissen. Die jungen Demonstrierenden der weltweiten Fridays-for-Future-Bewegung rufen dazu auf, dass die Gesellschaft als ganze (sie adressieren nicht «nur» Politikerinnen und Politiker) sich auf das bestehende Wissen zum Klimawandel einlassen und dementsprechend handeln soll. Sie liefern kein neues Wissen (und betonen das auch), vielleicht aber zusätzlichen Antrieb.

In der Didaktik wurde schon früh verstanden, dass es bei der Gestaltung von Lernprozessen mehr darum geht, lernförderliche Bedingungen zu schaffen als bestimmte Inhalte zu vermitteln.

Die Bedeutung von Wissen als machtvoller Hebel zur Veränderung der Welt ist eng mit der Aufklärung verbunden, die zugleich der historische Bezugspunkt vieler Wissenschaften, insbesondere der Pädagogik, ist. Diese «Entdeckung des Wissens» geschah aber zu einer Zeit, in der materiales Wissen ein knappes Gut war. Die Verbreitung einer wissenschaftlichen Erkenntnis (beispielsweise eines Rechenverfahrens oder der Beschreibung einer neuen Spezies) konnte Jahrzehnte dauern. Seitdem ist zumindest ein Teil des Programms der Aufklärung erfolgreich realisiert worden: Wissen der verschiedensten Disziplinen ist in grossen Teilen der Welt verfügbar, in Wort, Bild und — nicht zu unterschätzen — audiovisueller Form. Der Zugang oft einfach — zu den aktuellen Befunden zum Klimawandel etwa gibt es Texte in vielen Sprachen (einschliesslich sogenannter leichter Sprache), Filme, Comics usw., die — im Einklang mit wissenschaftlichen Standards — Quellenangaben und Hinweise auf weiterführende Medien liefern. Zwar gibt es zweifellos weiterhin gehei-

me Wissensbestände (was immer dann erkennbar wird, wenn — beispielsweise durch Whistleblower — Geheimnisse an die Öffentlichkeit geraten), aber hier geht es dann eher um Enthüllungen konkreter Sachverhalte als um die Ergebnisse umfassender wissenschaftlicher Forschung. Das damals knappe Gut Wissen ist heute also eher im Überfluss vorhanden. Noch im frühen 20. Jahrhundert konnte ein absolutes Wissensgefälle zwischen den «Gebildeten» und den «einfachen Leuten» festgestellt werden, dass zu nivellieren etwa Aufgabe der Volksbildung gewesen war. Die Gebildeten hatten einen recht exklusiven Zugang zum aktuellen Wissen der Zeit, den sie mit anderen teilen konnten, aber nicht mussten. Heute wissen jede Anwältin und jeder Arzt zu berichten, in welchem Umfang sich ihre Klientel mitunter vorbereitet, durchaus auch aus den gleichen Quellen wie die Professionellen.

Wenn also Kollektive nicht lernen, besteht das Hemmnis vermutlich eher auf der Seite der kollektiven Kultur — es gibt gemeinsame Einstellungen, Werthaltungen oder normative Orientierungen, die dem Lernen im Wege stehen.

Oft scheinen diese auf den ersten Blick individuell zu sein und werden auch so begründet («das ist mir zu viel Aufwand» / «zu teuer» / «zu blöd»), lassen sich jedoch bei näherem Hinsehen gar nicht mehr so leicht von kollektiven Orientierungen trennen. So sind in gewissen Kreisen vierstellige Preise für einen Gartengrill nicht zu «teuer», zweistellige Beträge für ein Kilo Bratwürste aber völlig inakzeptabel. Unabhängig von der eigenen Priorisierung gerät man also gegenüber dem Kollektiv in Rechtfertigungszwang, wenn man viel Geld für ein Lebensmittel ausgibt.

Lernförderliche Atmosphäre

Lernen — individuell wie kollektiv — ist mehr und anders als das Aneignen von Wissen. In der Didaktik wurde schon früh verstanden, dass es bei der Gestaltung von Lernprozessen mehr darum geht, lernförderliche Bedingungen zu schaffen als bestimmte Inhalte zu vermitteln. Genauso bedarf gesellschaftliches Lernen einer Atmosphäre, in der Lernen wahrscheinlich wird. Eine solche wird wesentlich davon bestimmt, dass es Antriebe zum Lernen gibt, also positive Emotionen, die mit dem Einlassen auf den Lernprozess verbunden sind (vgl. Pätzold 2018). Hierfür gibt es durchaus positive Beispiele: International haben Alphabetisierungskampagnen dazu beigetragen, dass geringe Literalität weniger als Stigma und mehr als bearbeitbare Herausforderung wahrgenommen wird. Auch die Massnahmen zur Bekämpfung des Ozonlochs Ende des vergangenen Jahrhunderts fanden letztlich eine breite Zustimmung und wurden nicht mit kurzfristigen ökonomischen Argumenten vereitelt.

Gleichwohl wissen wir noch vergleichsweise wenig über kollektive Lernprozesse — und insbesondere auf gesellschaftlicher Ebene besteht zudem die Gefahr, dass positive Einflüsse auf die Meinungsbildung in die Nähe von Indoktrination und Propaganda geraten. Gleichzeitig bleibt vermutlich wenig Zeit, angesichts disruptiver globaler Herausforderungen auch disruptive Fortschritte beim kollektiven Lernen zu realisieren. Wenn Erwachsenenbildnerinnen und -bildner zu Recht auf ihre gesellschaftliche Relevanz hinweisen, dann liegt hier sicher eine besonders dringliche Aufgabe für Forschung und Praxis.

LITERATUR

- Faulstich, Peter (2013). Menschliches Lernen: eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: Transcript.
- Illeris, Knud (2010). Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Olson, Mancur (2003). The logic of collective action: public goods and the theory of groups (21.). Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Pätzold, Henning (2018). Post-Truth und Erwachsenenbildung. Einlassen und aushalten. weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, (4), 16–20.
- Pätzold, Henning (2017). Das organisationale Lerndreieck – eine lerntheoretische Perspektive auf organisationales Lernen. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 40(1), 41–52. https://doi.org/10.1007/s40955-017-0087-z

HENNING PÄTZOLD ist Professor für Organisationspädagogik an der Universität Koblenz-Landau und leitet den Arbeitsbereich Forschung und Entwicklung in Organisationen.

INTRODUCTION AU THÈME

Comment les sociétés apprennent-elles?

HÄNNING PÄTZOLD

Un processus d'apprentissage suppose davantage qu'une simple transmission de savoir. Cela s'applique aux individus, mais également aux collectivités. Pour comprendre cela plus précisément, il peut être utile d'examiner des organisations apprenantes.

Les sociétés apprennent-elles effectivement? Ce n'est pas si facile à déterminer puisque, comme on le sait, l'apprentissage ne peut pas être observé directement. Nous pouvons toutefois observer des changements dont nous déduisons qu'un apprentissage a eu lieu. Un enfant qui commence à articuler des mots et formule peu de temps plus tard des phrases simples a de toute évidence appris à parler. Et cette forme de développement de nouveaux potentiels pour maîtriser des tâches peut incontestablement être observée également à l'échelle collective: un groupe a «appris» à respecter des règles de discussion parmi ses membres, une entreprise a «appris» à réagir plus rapidement aux exigences de ses clientes et clients, des sociétés ont «appris» à négocier selon certaines règles les différends entre des sous-groupes.

Même s'il semble donc à première vue qu'une espèce d'apprentissage collectif soit possible, la pédagogie des adultes n'est pas encore tout à fait unanime à ce sujet. C'est ce que met en lumière la discussion sur les organisations apprenantes: «La majorité de ce que l'on encense sous l'étiquette ‹organisation apprenante› se préoccupe à mon avis davantage de gestion et de formules toutes faites que d'apprentissage», constate Knud Illeris (2010, p. 222), et Peter Faulstich critique à propos de la notion d'organisation apprenante qu'elle présume que des groupes et organisations présentent les caractéristiques de sujets (*cf.* Faulstich 2013, p. 195). Toutefois, son propos portait aussi et notamment sur l'«apprentissage humain», et sa conception de l'apprentissage se rapporte directement à la formation puisqu'elle constitue «la manière dont l'apprentissage se réfère à la société» (ibid., p. 18). La notion d'apprentissage de Faulstich part donc de l'idée que les apprenants poursuivent des intérêts subjectifs dans un contexte social et peuvent ainsi changer eux-mêmes, changer les intérêts en jeu et en fin de compte également la société.

Or, le rapport des individus avec la société n'est pas si simple. Certes, la communauté et la société reposent essentiellement sur le fait d'accorder les intérêts de l'individu avec ceux de la collectivité. Mais la «logique de l'action collective» (Olsen 1965) incite parfois les acteurs rationnels à maintenir leur propre contribution à un niveau restreint et à tirer ainsi profit de l'effort des autres. Il dépend alors notamment de la collectivité de déterminer dans quelle mesure des stratégies de «resquillage» sont payantes à long terme ou seront sanctionnées (par

exemple sur le plan social). La question de savoir comment les acteurs rationnels apprennent à travers l'interaction avec d'autres (collectivités) a entre autres été examinée en détail dans la théorie des jeux. Mais si elle part de l'hypothèse fondamentale du choix rationnel, du «rational choice», elle ne saisit les acteurs réels que de façon fort imparfaite, car ceux-ci n'agissent pas de façon exclusivement rationnelle. L'un des mérites de la théorie de l'apprentissage de la fin du XXe siècle, par exemple des contributions de Knud Illeris, Wiltrud Gieseke ou Rolf Arnold, a été de surmonter ce biais rationaliste.

Ainsi, Illeris présente l'apprentissage comme une interaction entre un côté cognitif (rationnel, se rapportant au savoir) et un côté affectif (se rapportant aux sentiments, motivationnel) qui ne sont concevables qu'en rapport mutuel. Si l'on transpose cette image aux collectivités, on trouve ici des schémas tout à fait similaires (*cf.* Pätzold 2017). Les organisations et autres collectivités apprennent en générant du savoir, en l'absorbant, le diffusant, l'accumulant, etc. (cet aspect a — également vers la fin du siècle dernier — notamment été traité dans la gestion du savoir). Mais cela exige également des moteurs et «sentiments» correspondants, qui concordent de façon étonnamment précise avec ce qui est couramment décrit comme culture d'organisation — donc les valeurs conjointement jugées essentielles, les règles et les principes fondamentaux incontestés qui coordonnent en fin de compte l'action au niveau de l'organisation.

Ce n'est pas le savoir qui manque

Ce rapport paraît aujourd'hui, au vu des crises mondiales en tous genres, plus important que jamais. Si, par le passé, on pouvait encore souvent espérer qu'avec l'augmentation du savoir les problèmes se réduiraient de plus en plus, c'est aujourd'hui le contraire qui est le cas. Nous ne savons que trop peu sur le changement climatique, la disparition des espèces ou l'échec régulier des opérations militaires «pacificatrices». Si les fruits des processus d'apprentissage collectifs face aux menaces mondiales restent donc fort modestes, ce n'est certainement pas dû à une pénurie de la ressource du savoir. Les jeunes manifestants du mouvement mondial Fridays for Future appellent à la société dans son ensemble (ils ne s'adressent pas «uniquement» aux responsables politiques) pour qu'elle tienne compte du savoir existant sur le changement climatique et agisse en conséquence. Ils ne fournissent pas de nouveau savoir (et soulignent d'ailleurs ce fait), mais peut-être une incitation supplémentaire.

En pédagogie, on a compris depuis longtemps que pour la conception de processus d'apprentissage, il s'agit davantage de créer des conditions propices à l'apprentissage que de transmettre des contenus donnés.

L'importance du savoir comme puissant levier pour changer le monde est étroitement liée à la période des Lumières, qui constitue également le point de référence historique de nombreuses sciences, notamment de la pédagogie. Cette «découverte du savoir» a toutefois eu lieu à une époque où le savoir matériel était un bien peu répandu. La diffusion d'un acquis scientifique (tel qu'un procédé de calcul ou la description d'une nouvelle espèce) pouvait prendre des dizaines d'années. Depuis lors, une partie tout au moins du programme des Lumières a été réalisée avec succès: le savoir des disciplines les plus diverses est disponible dans de grandes parties du monde, en texte, en image et — aspect

non négligeable — sous forme audiovisuelle. L'accès est souvent aisé — sur les bilans actuels à propos du changement climatique, par exemple, il y a des textes en beaucoup de langues (y compris ce que l'on appelle le langage simple), des films, des bandes dessinées, etc., qui — en accord avec les standards scientifiques — indiquent les sources et fournissent des références pour des informations complémentaires. Certes, il existe sans aucun doute toujours encore des fonds de connaissance secrets (ce qui apparaît au grand jour chaque fois que des secrets sont divulgués au public, par exemple par des lanceurs d'alerte), mais il s'agit alors plutôt de la révélation de faits concrets que des résultats d'une recherche scientifique approfondie. Le bien rare qu'était autrefois le savoir est donc aujourd'hui plutôt disponible en abondance. Au début du XXe siècle encore, on pouvait constater un fossé du savoir entre les «personnes instruites» et les «gens simples», que l'éducation populaire par exemple avait pour mission de combler. Les gens instruits avaient un accès assez exclusif au savoir de l'époque, qu'ils pouvaient, mais ne devaient pas nécessairement, partager avec d'autres. Aujourd'hui, tout avocat ou médecin vous dira à quel point sa clientèle se prépare parfois, également à partir des mêmes sources que les professionnels.

Si les collectivités n'apprennent pas, l'entrave se situe donc sans doute plutôt au niveau de la culture collective — il y a des attitudes, des valeurs ou des orientations normatives communes qui font obstacle à l'apprentissage.

Souvent, celles-ci semblent à première vue être individuelles et sont également exprimées comme telles (c'est «trop lourd» / «trop cher» / «trop embêtant» pour moi), mais si l'on y regarde de plus près, elles ne sont plus du tout si faciles à séparer des orientations collectives. Ainsi, dans certains milieux, des prix à quatre chiffres pour un gril de jardin ne sont pas trop «chers», mais des montants à deux chiffres pour un kilo de saucisses absolument inacceptables. Indépendamment des priorités individuelles, on se sent donc obligé de se justifier face à la collectivité si l'on dépense trop d'argent pour un produit alimentaire.

Une ambiance propice à l'apprentissage

L'apprentissage — individuel ou collectif — est davantage et autre chose que l'acquisition de savoir. En pédagogie, on a compris depuis longtemps que pour la conception de processus d'apprentissage, il s'agit davantage de créer des conditions propices à l'apprentissage que de transmettre des contenus donnés. De même, l'apprentissage social a besoin d'une ambiance dans laquelle celui-ci devient probable. Une telle ambiance est essentiellement déterminée par l'existence d'incitations à apprendre, donc d'émotions positives associées à l'engagement dans un processus d'apprentissage (*cf.* Pätzold 2018). Il y a pour cela des exemples positifs: à l'échelle internationale, des campagnes d'alphabétisation ont contribué à ce qu'une faiblesse d'écriture / lecture soit considérée comme un défi à relever plutôt qu'un stigmate. Les mesures prises pour lutter contre le trou de la couche d'ozone à la fin du siècle dernier ont également fini par rencontrer un large assentiment et n'ont pas été mises en échec par des arguments économiques à court terme.

Néanmoins, nous savons encore relativement peu de chose des processus d'apprentissage collectifs — et notamment sur le plan social, il y a un risque que les influences positives sur l'opinion publique se rapprochent de l'endoctrinement et de la propagande. En même temps, eu égard aux défis mondiaux disruptifs, il nous reste sans doute peu de temps pour réaliser également des progrès disruptifs au niveau de l'apprentissage collectif. Si les formateurs et formatrices d'adultes soulignent à juste titre leur importance sociale, cela constitue certainement une tâche particulièrement urgente pour la recherche comme pour la pratique.

HENNING PÄTZOLD est professeur de pédagogie des organisations à l'Université de Coblence-Landau et dirige le secteur Recherche et développement dans les organisations.

WIE LERNEN GESELLSCHAFTEN?

Kollektives Lernen

EKKEHARD NUISSL

Gibt es «kollektives Lernen»? Eine Frage, die insbesondere dann auftaucht, wenn grosse Umbrüche oder Nöte stattfinden oder absehbar sind — Migration, Umwelt, Kriege, Hunger, Armut. Da reicht nicht aus, dass einzelne Individuen etwas lernen oder gelernt haben.

Es ist bezeichnend, dass kaum von «kollektiver Erziehung», von «Erziehung des Kollektivs», die Rede ist. Vielleicht kann man Kollektive (wenn man Gesellschaften einmal hier subsumiert) nicht erziehen. Vielleicht will man das auch nicht. Oder es gibt niemand, der das will oder kann. Alles wäre ein probater Grund, warum sich dazu in den Erziehungswissenschaften kaum etwas findet — weder theoretisch noch praktisch. Zwar gibt es das Lehrziel «Erziehung zum Kollektiv», bekannt aus sozialistischen Kontexten, aber dabei handelt es sich um die Erziehung von Individuen.

«Lernen» scheint hier, wie mittlerweile in vielen pädagogischen Kontexten, ein (begrifflicher) Ausweg aus dem obsoleten Ansatz der Lehre zu sein: Nicht das, was gelehrt wird, wird auch gelernt.

Lernende Organisationen

Heute ist die Rede von «lernenden Organisationen» oder «Learning Cities», das sind kleinere Kollektive oder, weniger assoziativ belastet als «Kollektiv», Gemeinschaften. Sie werden nicht «gelehrt», ihr Lernen wird organisiert als Verbindung von individuellem Lernen, Veränderungen von Kulturen und Strukturen und Veränderungen von Kommunikation. Und es gibt eine Instanz, die sich um das Lernen dieser Kollektive kümmert.

In ganzen Gesellschaften ist das anders. Regierungen lehren nicht, sie regieren. Dennoch sind Gesellschaften «lernende Gesellschaften». Sie sind es auch dann, wenn sie nicht als «lernend» bezeichnet werden. Hier liegt auch die Gefahr einer positiven Besetzung des Lernbegriffs ohne Lehre und normativen Kontext: Gerade bei Kollektiven ist schwer zu beurteilen, ob sie «Gutes» (dem Lernbegriff immanent) oder aber «Schlechtes» lernen. Und was genau wird gelernt? Hondrich nimmt — im «Lehrmeister Krieg» — an, dass der Krieg Kollektive aus einer Gefühlsverankerung reisst und lehrt, was im Frieden nicht gelernt wird, Langewiesche geht sogar noch weiter, er spricht vom «gewaltsamen Lehrer» Krieg, ohne den es keinen Fortschritt gäbe.

Gesellschaften weisen grundlegende Eigenschaften von Organisationen auf, sie haben ein Ziel, sie verfügen über eine Arbeitsteilung und sind auf Dauer angelegt. Insofern gilt, was auch für lernende Organisationen gilt: das individuelle Lernen als psychischer Prozess, das kollektive Lernen als sozialer Prozess. Dieses kollektive Lernen erfolgt über die Kommunikation formeller (Staat, Verbände etc.) und informeller (Jugend, Nachbarschaften etc.) Subsysteme. Ha-

bermas' Kommunikationstheorie liefert hier eine wesentliche Grundlage für das Lernen von Gesellschaften.

In den letzten Dekaden wird dies immer deutlicher: mit dem Ende des Sozialismus, so Hondrich, haben Nation, Ethnie und Religion, politische Einheit und kulturelle Identität wieder an Bedeutung gewonnen und kollektive moralische Gefühle die Ordnungsfunktion übernommen. In der Tat: Nie haben so viele ganze Gesellschaften gelernt wie die postkommunistischen nach dem Zusammenbruch des Sozialismus — neben den genannten auch alle Elemente des ökonomischen und politischen Systems. Ein gewachsenes Austarieren fehlt dabei vielfach: In Polen wird auf Nation und Religion, in Ungarn auf Geschichte und Kultur, in Rumänien auf Sehnsucht und Identität gesetzt. In diesen Gesellschaften bedurfte es keines Krieges, Gefühlsverankerungen zu lösen.

Die Bedeutung von Gefühlen

Wichtig ist aber die Annahme, dass Gefühle im kollektiven Lernen eine bedeutsame Rolle spielen; wir kommen auf Gustave Le Bon zurück, der vor mehr als hundert Jahren meinte, Massen, also grosse Ansammlungen von Menschen, seien hauptsächlich gefühlsgesteuert. Heute würde man quantitativ argumentieren: Je mehr Menschen zusammen sind, desto weniger denken, handeln und lernen sie rational und desto mehr gefühlsmässig (wahrscheinlich wäre längst ein Koeffizient gefunden). Meine These ist: Je geringer der direkte soziale Kontakt, desto irrationaler und emotionaler der Lernprozess der Einzelnen. Individualisierung und soziale Medien, der Rückgang konkreter sozialer Einbettung spielen hier eine Rolle, die auch Konsequenzen für das kollektive Lernen hat.

Das Gefühl spielt derzeit in den Diskussionen der politischen Wissenschaft eine grosse Rolle, mit ihm wird versucht, die Wirkung des Populismus zu verstehen. Weit mehr als in der Erwachsenenbildung, wo Arbeiten zu Emotionen eine Randexistenz führen (Arnold 2005; Giesecke 2016). Eine verdrehte Welt von Wissenschaft und Realität — hiess es nicht, individuelles Lernen sei ein psychischer, kollektives Lernen ein sozialer Prozess? Die Möglichkeit, Individuen rational anzusprechen, hat offenbar die Wahrnehmung ihrer Gefühle und Emotionen in der Erziehungswissenschaft verschleiert.

Die Frage hiess: «Gibt es kollektives Lernen?» Die Antwort heisst: ja. Aber es bedarf einer weit grösseren Anstrengung als bisher, seine Prozesse und Strukturen zu erkennen und zu analysieren.

Es spricht ja einiges für die Gefühle im kollektiven Lernprozess (Damasio 2017). Wurde jemals empirisch belegt, dass es die Demokratieschulungen der Briten und Amerikaner waren, die nach dem 2. Weltkrieg aus den (West-) Deutschen ein demokratisches Volk machten? Waren es nicht vielmehr die kollektiven Gefühle der Schuld, der Scham, des Entsetzens, des Leidens am eigenen und am angerichteten Unglück? Auch stellen wir, in der Diskussion des Populismus, deutlich die emotionalen Grundlagen fest, unter denen die Angst eine zentrale Rolle spielt. Die Angst vor dem Unbekannten (Ausländerfeindlichkeit ist besonders dort stark, wo es gar keine Ausländer gibt), die Angst vor dem Verlust des sozialen Status (Erosion der Mittelschichten), die Angst vor dem Verlust der Würde und Anerkennung. Es ist individuelle Angst, die einen kollektiven Resonanzraum hat, wie dies Bude formuliert (Bude 2014; Dehne 2017). Sie verhindert Lernen, individuell wie kollektiv.

Dieser kollektive Resonanzraum ist permanent in Bewegung. In den Zeiten des Wirtschaftswunders in Deutschland etwa waren die positiven Einladungen allgegenwärtig, so Kanzler Erhard: «Wohlstand für alle» (1964) oder Ralf Dahrendorf «Bildung ist Bürgerrecht» (1965). Heute überwiegen Drohgebärden und moralische Appelle: Wenn Du Dich nicht weiterbildest, fällst Du zurück — Bildung ist Bürgerpflicht! Der Individualismus (Durkheim) macht die gesellschaftliche Angst zum individuellen Problem, zum Leiden an sich selbst, wie von Kierkegaard so eindringlich thematisiert.

Es gibt andere kollektive Wahrnehmungen, Erfahrungen, die von der allgegenwärtigen Pädagogisierung nicht im Entferntesten wahrgenommen oder erfasst werden. Ohnmachtserfahrungen des Kollektivs gegen Willkür, Machtdemonstration, Gewalt, die individuell in Apathie und Resignation übersetzt werden. Emotionale Verwirrungen, wenn etwa die neoliberale Kanzlerin Merkel — so erfreulich das ist — mit dem «Wir schaffen das» ein völlig neues Gebräu von Fremdenangst und moralischem Impetus anrührt.

Das kollektive Lernen findet in Kommunikation statt, wie in allen überindividuellen Gemeinschaften. Insofern handelt es sich in der Tat um einen sozialen Prozess. Aber auch dieser wandelt sich. Das Medium der Sprache, von Bourdieu in Sprache, Dialekt, Stil und Akzent differenziert, verändert zunehmend seine Funktion der Zuweisung zu sozialen Schichten. Migration und soziale Medien haben dazu ihren Teil beigetragen. Status und Beziehungen im sozialen Raum waren bislang jedoch das Bindeglied, der nachhaltige Resonanzboden für Kommunikation, das unabdingbar ist für kollektives Lernen.

Sprache wird teilweise substituiert durch Zeichenhandeln, das heute einen immer grösseren Raum im sozialen Gefüge einnimmt. Es geht (leider) nicht um Bildverständnis, sondern um Symbole, Artefakte, die weit unterhalb der Schwelle von Denkmälern liegen (Scharf 1984; Nuissl/Przybylska 2017). Sie aber konstituieren ein Lernergebnis, das kollektive Gedächtnis (Nora 1982; Halbwachs 1967). Der Kniefall von Willy Brandt in Warschau hatte eine symbolische Bedeutung im kollektiven Lernen, wurde Teil des deutschen «cultural capital» (Bourdieu). Der aktuelle Versuch in Teheran, Studierende die Flaggen von Amerika und Europa mit Füssen treten zu lassen, misslang. Der kollektive Lernprozess war eher: «Subversiver Widerstand ist möglich». Emotionssoziologie ist eine «emerging» Wissenschaft und Emotionspolitik ihr praxisrelevantes Pendant.

Die Frage hiess: «Gibt es kollektives Lernen?» Die Antwort heisst: ja. Aber es bedarf einer weit grösseren Anstrengung als bisher, seine Prozesse und Strukturen zu erkennen und zu analysieren. Nicht, um kollektive Lehre zu ermöglichen, sondern um Phänomene des Lernens zu verstehen, die so weit ausserhalb aller erziehungswissenschaftlichen Diskussionen liegen.

LITERATUR

- Arnold, R., Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler 2005
- Bourdieu, P., La Distinction. Critique sociale du jugement. Paris 1979
- Bude, H., Gesellschaft der Angst. Hamburg 2014
- Damasio, A., Im Anfang war das Gefühl. Der biologische Ursprung menschlicher Kultur. München 2017
- Dehne, M., Soziologie der Angst. Wiesbaden 2017
- Gieseke, W., Lebenslanges Lernen und Emotionen. Bielefeld 2016 (3. Auflage)
- Habermas, J., Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/Main, 2 Bände 1981
- Halbwachs, M., Das kollektive Gedächtnis. Stuttgart 1967
- Heidenreich, F., Die emotionalen Wirkungen politischer Entscheidungen, in: Besand, A. u.a. (Hrsg.), Politische Bildung mit Gefühl. Bonn 2019
- Hondrich, K. O., Lehrmeister Krieg. Hamburg 1992
- Hondrich, K. O., Der neue Mensch. Frankfurt/Main 2001
- Langewiesche, D., Der gewaltsame Lehrer. München 2019
- Le Bon, G., Psychologie der Massen. zuerst Paris 1895
- Nora, P., Le Lieux de memoire. Paris 1982
- Nuissl, E./Przybylska, E., Kultur aneignen. Baltmannsweiler 2017
- Richter, H. E., Das Ende der Egomanie. Köln 2002
- Scharf, H., Kleine Kunstgeschichte des Deutschen Denkmals. Darmstadt 1984

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

COMMENT LES SOCIÉTÉS APPRENNENT-ELLES?

Apprentissage collectif

EKKEHARD NUISSL

Existe-t-il un «apprentissage collectif?» Cette question se pose notamment lorsque de grands bouleversements surviennent ou sont à prévoir — migration, environnement, guerres, famine, pauvreté. Dans ces situations, il ne suffit pas que des individus isolés apprennent ou aient appris quelque chose.

Il est révélateur que l'on ne parle pratiquement pas d'«éducation collective» ou d'«éducation de la collectivité». Peut-être ne peut-on tout simplement pas éduquer des collectivités (si l'on inclut ici les sociétés). Ou peut-être ne le veut-on pas. Ou encore, il n'y a personne qui le voudrait ou le pourrait. Tout cela constituerait une bonne raison pour laquelle on ne trouve pratiquement rien à ce sujet dans les sciences de l'éducation — ni en théorie ni en pratique. Certes, il existe l'objectif d'enseignement d'une «éducation à la collectivité» que l'on trouve dans des contextes socialistes, mais il s'agit là de l'éducation d'individus.

L'«apprentissage» semble ici, comme déjà dans bien d'autres contextes pédagogiques, être une échappatoire (terminologique) à l'approche obsolète de l'enseignement: ce n'est pas forcément ce qui est enseigné qui est appris.

Organisations apprenantes

On parle aujourd'hui d'«organisations apprenantes» ou de «Learning Cities», ce sont des collectivités ou, pour utiliser un terme moins chargé d'associations, des communautés de plus petite envergure. Elles ne reçoivent pas d'«enseignement», leur apprentissage est organisé comme combinaison d'apprentissage individuel, de changements de cultures et de structures ainsi que de changements de la communication. Et il y a une instance qui s'occupe de l'apprentissage de ces collectivités.

Dans des sociétés entières, c'est différent. Les gouvernements n'enseignent pas, ils gouvernent. Néanmoins, les sociétés sont des «sociétés apprenantes». Même lorsqu'elles ne sont pas qualifiées d'«apprenantes». C'est là que se situe également le danger d'une acception positive de la notion d'apprentissage sans enseignement ni contexte normatif: précisément pour les collectivités, il est difficile d'apprécier si elles apprennent quelque chose de «bon» (immanent à la notion d'apprentissage) ou de «mauvais». Et qu'apprennent-elles exactement? Dans son ouvrage «Lehrmeister Krieg», Hondrich développe l'idée que la guerre arrache les collectivités à un ancrage affectif et enseigne ce que l'on n'apprend pas en temps de paix; Langewiesche va même encore plus loin, parlant de la guerre comme d'un «enseignant violent» sans lequel il n'y aurait pas de progrès.

Les sociétés présentent des caractéristiques fondamentales d'une organisation, elles ont un objectif, disposent d'une division du travail et sont destinées à durer. En ce sens, ce qui vaut pour les organisations apprenantes s'applique également à elles: l'apprentissage individuel

comme processus psychique, l'apprentissage collectif comme processus social. Cet apprentissage collectif a lieu par le biais de la communication de sous-systèmes formels (État, associations, etc.) et informels (jeunesse, voisinage, etc.). La théorie de la communication de Habermas fournit ici une base essentielle pour l'apprentissage de sociétés.

Au cours des dernières décennies, cela apparaît de plus en plus clairement: avec la fin du socialisme, selon Hondrich, la nation, l'ethnie et la religion, l'unité politique et l'identité culturelle ont repris davantage d'importance, et des sentiments moraux collectifs ont assumé la fonction régulatrice. C'est un fait: jamais encore on n'avait vu apprendre autant de sociétés entières que les sociétés postcommunistes après l'effondrement du socialisme — apprenant également, outre les aspects susmentionnés, tous les éléments du système économique et politique. Un équilibrage développé au fil du temps fait alors souvent défaut: en Pologne, on mise sur la nation et la religion, en Hongrie sur l'histoire et la culture, en Roumanie sur la nostalgie et l'identité. Dans ces sociétés, il n'a pas fallu de guerre pour défaire les ancrages affectifs.

L'importance des sentiments

Mais l'hypothèse que les sentiments jouent un rôle majeur dans l'apprentissage collectif est importante; nous retrouvons ici Gustave Le Bon, qui considérait il y a plus de cent ans déjà que les masses, c'est-à-dire les grands rassemblements de personnes, sont essentiellement guidées par les sentiments. De nos jours, on argumenterait au niveau quantitatif: plus il y a de gens réunis, moins ils pensent, agissent et apprennent rationnellement et plus ils le font affectivement (sans doute aurait-on depuis longtemps déjà déterminé un coefficient). Ma thèse est la suivante: moins il y a de contact social direct, plus le processus d'apprentissage de l'individu devient irrationnel et émotionnel. L'individualisation et les réseaux sociaux, la régression de l'intégration sociale concrète jouent ici un rôle qui a également des incidences sur l'apprentissage collectif.

L'émotion joue actuellement un rôle important dans les discussions des sciences politiques, où l'on tente de comprendre sur cette base l'impact du populisme. Bien davantage que dans la formation des adultes, où les études sur les émotions n'ont qu'une présence marginale (Arnold 2005; Giesecke 2016). Une distorsion entre la science et la réalité — ne nous disait-on pas que l'apprentissage individuel est un processus psychique, l'apprentissage collectif un processus social? La possibilité d'interpeller les individus sur le plan rationnel a apparemment occulté la perception de leurs sentiments et émotions dans les sciences de l'éducation.

Bien des observations plaident en faveur de l'importance des sentiments dans le processus d'apprentissage collectif (Damasio 2017). N'a-t-on jamais prouvé empiriquement que ce furent les formations à la démocratie des Anglais et des Américains qui firent des Allemands (de l'ouest) un peuple démocratique après la Seconde Guerre mondiale? N'était-ce pas plutôt dû aux sentiments collectifs de culpabilité, de honte, d'horreur, de souffrance face au malheur subi et causé? Dans le débat sur le populisme, nous constatons également très nettement des bases émotionnelles, parmi lesquelles la peur joue un rôle central. La peur de l'inconnu (la xénophobie est particulièrement forte là où il n'y a pas d'étrangers), la peur de perdre son statut social (érosion des couches moyennes), la peur d'une perte de dignité et de reconnaissance. C'est une peur individuelle qui trouve une caisse de résonance collective, comme l'exprime Bude (Bude 2014; Dehne 2017). Elle empêche l'apprentissage, tant individuel que collectif.

Cette caisse de résonance collective est en mouvement permanent. À l'époque du miracle économique en Allemagne, par exemple, les invitations positives étaient omniprésentes, comme celle du chancelier Erhard: «La prospérité pour tous» (1964) ou de Ralf Dahrendorf: «L'instruction est un droit civique» (1965). De nos jours, ce sont les menaces et les appels mora-

lisateurs qui prédominent: si tu ne poursuis pas ta formation, tu resteras à la traîne — la formation est un devoir civique! L'individualisme (Durkheim) fait de la peur sociale un problème individuel, une souffrance de soi-même telle que l'a exposée si intensément Kierkegaard.

Il y a d'autres perceptions collectives, des expériences qui ne sont pas le moins du monde appréhendées ou saisies par la pédagogisation omniprésente. Des expériences d'impuissance de la collectivité face à l'arbitraire, à la démonstration du pouvoir, à la violence, transposées à l'échelle individuelle en apathie et résignation. Des confusions affectives, comme lorsque la chancelière néolibérale Merkel — aussi réjouissant que cela soit — brasse avec son «Wir schaffen das!» (Nous y arriverons!) une toute nouvelle potion de xénophobie et d'élan moral.

L'apprentissage collectif a lieu en communication, comme dans toutes les communautés supra-individuelles. En ce sens, il s'agit effectivement d'un processus social. Mais celui-ci aussi change. Le vecteur du langage, différencié par Bourdieu en langue, dialecte, style et accent, modifie de plus en plus sa fonction d'attribution à des couches sociales données. La migration et les réseaux sociaux ont contribué à cela. Or, le statut et les relations dans l'espace social étaient jusqu'à présent le trait d'union, la table d'harmonie durable pour la communication, indispensable à l'apprentissage collectif.

Le langage est en partie remplacé par les signes qui prennent une place sans cesse croissante dans le tissu social. Il ne s'agit (malheureusement) pas d'une compréhension des images, mais de symboles, d'artéfacts bien au-dessous du seuil des monuments (Scharf 1984; Nuissl/Przybylska 2017). Ils constituent toutefois un résultat d'apprentissage, la mémoire collective (Nora 1982; Halbwachs 1967). Le geste qu'a fait Willy Brandt en s'agenouillant à Varsovie avait une signification symbolique dans l'apprentissage collectif, est devenu partie intégrante du «capital culturel» allemand (Bourdieu). La tentative actuelle à Téhéran de faire fouler aux pieds les drapeaux de l'Amérique et de l'Europe par les étudiants a échoué; le processus d'apprentissage collectif a plutôt été: la résistance subversive est possible. La sociologie de l'émotion est une science «émergente», et la politique de l'émotion son pendant dans la pratique.

La question posée était: «Existe-t-il un apprentissage collectif?» La réponse est oui. Mais il faut faire bien plus d'efforts que jusqu'à présent pour en déterminer et en analyser les processus et structures. Non pas pour permettre un enseignement collectif, mais pour comprendre des phénomènes d'apprentissage qui restent si loin à l'écart de toutes les discussions pédagogiques.

EKKEHARD NUISSL était jusqu'en 2011 directeur scientifique et président du directoire du Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen à Bonn. Depuis 2012, il est professeur senior (Université de Kaiserslautern) et professeur d'université en Pologne, Roumanie et Italie.

WIE LERNEN GESELLSCHAFTEN?

Emotionen als Anstoss kollektiven Lernens

SANDRO CATTACIN UND FRÉDÉRIC MINNER

Wie individuelles Lernen wird auch gesellschaftliches Lernen durch zumeist negative Emotionen in Gang gesetzt. Entscheidend für einen positiven Lerneffekt sind jedoch eine demokratisch geführte Auseinandersetzung und schliesslich eine Überführung in allgemeingültiges Recht.

Wir wissen, dass Lernen schwierig ist und dass man auch Dinge lernt, die man besser wieder vergessen sollte. Was man am besten in Erinnerung behält, hat mit Emotionen zu tun. Erlittene Gewalt zum Beispiel oder die von einem Lehrenden während einer Schulstunde vorgetragenen amüsanten Beispiele sind Momente, die sich in unser Gedächtnis einprägen. Die mit einer Erfahrung verbundene Emotion ist zweifellos ein wichtiger Lernmotor. Und es sind auch die Emotionen, die gute und weniger gute Noten auslösen, die oft die Grundlage der Lernbemühungen sind. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu betonen, dass negative Emotionen wie Scham, Traurigkeit, Angst, ausgelöst z.B. durch der Tod einer Person, den Verlust von Geld oder durch einen Schrecken, eine stärkere Wirkung zu haben scheinen als positive: z.B. eine nette Person treffen oder Geld auf der Strasse finden (Elster 1985).

Emotionen reichen jedoch nicht aus, um eine Lerndynamik auszulösen. Wir erinnern uns an eine Situation, die uns genervt hat. Aber wir vergessen warum. Man erinnert sich an den lustigen Lehrer, aber nicht daran, was er unterrichtete. Die guten Noten in Latein bleiben im Gedächtnis, ohne sich auch nur an eine einzige Vokabel zu erinnern. Tatsache ist, dass Emotionen nicht ausreichen, um zu lernen. Ohne an die gesamte Entwicklungstheorie von Jean Piaget (2002 [1923]) zu erinnern, können wir mit ihm und mit anderen darauf hinweisen, dass das Lernen zwar mit einem Reiz beginnt (z.B. mit einer Emotion), aber erst mit der Wiederholung der Erfahrung konkret wird. Mit den Begriffen Assimilation und Akkomodation bezeichnet Piaget ein Lernen, das durch Wiederholung und Anwendung zur Gewohnheit wird oder durch Gebrauch strukturiert wird. Man handelt, ohne nachzudenken.

Kollektives Lernen

Die Art und Weise, wie ein Kollektiv lernt, unterscheidet sich wenig vom Lernen des Einzelnen. Auch beim Kollektiv entspringt alles aus Emotionen — und fast immer aus negativen Emotionen. Im Deutschland des neunzehnten Jahrhunderts beispielsweise wurde das Fehlen einer etablierten Nation als Mangel wahrgenommen und die Vormachtstellung Frankreichs und Russlands mit Neid zur Kenntnis

genommen. Bei Republikanern und Reaktionären gleichermassen verwurzelt war der «Wunsch nach einer Nation» als Antwort auf die Angst vor den Grossmächten, die das in regionale Fürstentümer zersplitterte Deutschland umgaben.

In der Tat kristallisiert sich das Gefühl der Unzulänglichkeit der politischen Struktur Deutschlands im Konzert der Nationen im neunzehnten Jahrhundert durch kollektives Lernen heraus. Klaus Eder (1985) sieht in dieser historischen Phase den Beginn und die Erklärung für den verzweifelten Nationalismus, der sich später in Deutschland festsetzen sollte. Seine Hypothese ist, dass man in den damaligen politischen Kreisen die Schwäche des Landes spürte und lernte, die Notwendigkeit einer starken deutschen Nation zu vertreten und zu rechtfertigen.

Die Argumentation entwickelte sich dabei ausserhalb einer politischen Konfrontation oder des öffentlichen Raums. Sie blieb auf geschlossene Kreise beschränkt, die keine widersprüchlichen Argumente zuliessen und auch erlaubten, Juden oder bestimmte Nationen dafür verantwortlich zu machen, dass sich Deutschland und das deutsche Volk nicht durchzusetzen vermochte, wie es Deutschland eigentlich verdient hätte.

Daraus lässt sich schliessen, dass das Lernen — ähnlich wie bei digitalen Filterblasen, die geschlossene Informationssysteme schaffen (Pariser 2012) — auf bestimmte Kreise beschränkt bleibt, die dann ihre Überzeugungen dem Rest der Nation gewaltsam aufzwingen. Eder qualifiziert dieses Lernen als pathologisch (Eder 1985: 32), weil es eine soziale Realität ohne öffentliche Konfrontation schafft. Und sie ist auch deshalb pathologisch, weil sie die Vormachtstellung einer Gruppe und einer Ideologie allen und insbesondere den Minderheiten auferlegt.

Ein Prozess des kollektiven Lernens, der nicht pathologisch ist, muss demnach das Kollektiv stärker einbeziehen und Verhaltensweisen, die der Gesellschaft nicht schaden, weniger stark diskriminieren (Honneth 2004). Der Fall der Abstimmung gegen den Bau von Minaretten in der Schweiz war ein Beispiel für eine demokratische Abstimmung; es wurde erreicht, was die Mehrheit der Bevölkerung wollte. Sie war aber gleichzeitig ausschliessend, gegen Minderheiten und gegen die Grundrechte des Einzelnen gerichtet. In diesem Sinne war sie ebenfalls pathologisch. Gesellschaftliche Lernprozesse sollten ein- und nicht ausschliessen, denn Ausschluss zerstört Kollektive.

Ein weiterer Fall von kollektivem Lernen, der als demokratisch betrachtet werden kann, wird von Marta Roca i Escoda in einem ganz anderen Kontext beschrieben (Roca i Escoda 2010). Roca zeichnet die Geschichte des Kampfes um die gleichgeschlechtliche Ehe in Genf nach. Das Gefühl der Ungerechtigkeit, das ein homosexuelles Paar tagtäglich erlebte, führte dazu, die eigene Situation in Medien an die Öffentlichkeit zu bringen. Das Paar stellte die Institution der Ehe in Frage und plädierte für die Normalität

Um in der Logik des individuellen Lernens zu bleiben, könnte man sagen, dass das kollektive Lernen einer Phase der Assimilation im Übergang zu einem für alle geltenden Recht entspricht, der Akkomodation.

einer auf Liebe basierenden gleichgeschlechtlichen Beziehung. Die Solidarität mit dem Paar nahm ebenso rasch zu wie die Kritik. Durch die Veröffentlichung privaten Leids entstand eine öffentliche Debatte, und das Für und Wider die gleichgeschlechtliche Ehe würde sich bis zur Abstimmung im Genfer Parlament hinziehen. Dieses beschloss 2001 mehrheitlich die zivile Heirat gleichgeschlechtlicher Paare zu erlauben.

Gesellschaftliches Lernen

Der Fall der gleichgeschlechtlichen Ehe zeigt, wie eine Entscheidung, die im demokratischen öffentlichen Raum gereift ist, eine Veränderung der Lebens- und Verwaltungsweise in Richtung Diversität einer Gesellschaft bewirkt. Im Gegensatz zu autoritären Reaktionen als Ergebnis der Durchsetzung einer Meinung — John Rawls würde von Unterdrückung sprechen (Rawls 1993) — ist die Entscheidung zugunsten der gleichgeschlechtlichen Ehe demokratisch gefällt worden. Und im Gegensatz zur Minarettinitiative, bei der eine Mehrheit einer Minderheit eine bestimmte Art des Zusammenlebens auferlegt hat, erhöht die Akzeptanz der gleichgeschlechtlichen Ehe die Inklusivität der pluralen Gesellschaft, ohne jemandem zu schaden.

Um in der Logik des individuellen Lernens zu bleiben, könnte man sagen, dass das kollektive Lernen einer Phase der Assimilation im Übergang zu einem für alle geltenden Recht entspricht, der Akkomodation. Hannah Arendt beschreibt in unnachahmlicher Weise diesen Prozess der demokratischen Schaffung gemeinsamer Gesetze und weist darauf hin, dass das kollektive Lernen im öffentlichen Raum, das in einer Art Konsens oder Kompromiss gipfelt, eine demokratische Macht offenbart, die stark in ihrer Legitimität ist, aber auch zerbrechlich, weil sie nicht institutionalisiert ist.

Diese Macht, die Jürgen Habermas als kommunikative Macht bezeichnet hat (Habermas 1977), wird gesellschaftlich nur dann relevant, wenn sie ihre Institutionalisierung findet, d.h. wenn sie in Gesetzen verdinglicht und in Strukturen — also in gesellschaftlichem Lernen — umgesetzt wird (Habermas 1992).

Die Institutionalisierung des Lernens

Der Weg zur Institutionalisierung ist daher von grundlegender Bedeutung, um die Gesellschaft von den Problemen zu befreien, die während der kommunikativen Konfrontationsprozesse aufgeworfen werden. Kollektives Lernen ist ein Prozess, kein Ergebnis; es ist die Assimilation, die gesetzliche Anpassung erfordert, die Lernen stabilisiert. Nur so können Gesellschaften ein neues Kapitel aufschlagen und in anderen Fragen vorankommen.

In gewisser Weise ist dies der Weg, der von der Aufklärung initiiert wurde: eine Gesellschaft zu schaffen, die zunehmend individuelle Unterschiede und Lebensstile respektiert, die durch Konfrontation und Debatten im öffentlichen Raum immer aufmerksamer und demokratischer nach Lösungen sucht, die von einem grossen Teil der Bevölkerung geteilt werden können, ohne die Existenz «vernünftiger Minderheiten» zu gefährden, wie Rawls (1993) es ausdrücken würde.

Schlussfolgerungen

Kollektives Lernen entsteht aus gemeinsamen Emotionen. Die Zunahme der Arbeitslosigkeit kann beispielsweise in eine Bewegung von Arbeitslosen umschlagen, wenn viele der Betroffenen beginnen, ihre Situation nicht mehr als individuelles Schicksal, sondern als ein allgemeines und ungerechtes Ereignis zu sehen. Dieses geteilte Verständnis ist der Ausgangspunkt einer Bewegung, die Emotionen in Wut verwandelt. Sie wird jedoch erst dann zu kollektivem Lernen, wenn die Wut durch Organisation in eine Handlungsstrategie umgewandelt wird. Diese sollte dem Kreis jener entstammen, die nicht nur das gleiche Schicksal teilen, sondern auch zum gleichen Schluss gelangt sind. Mit anderen Worten: Wenn die Frage der Gerechtigkeit (z.B. die Verteilung der Arbeit) öffentlich als

moralische Herausforderung an die Gesellschaft und die politischen Verantwortlichen, die sie bewältigen sollten, gestellt wird (Cattacin und Minner 2009).

Erst dann entsteht ein öffentlicher Diskurs zum Thema, und es bildet sich eine gemeinsame und ausgewogene Meinung, weil sie mit allen legitimen (also demokratisch und vernünftig formulierten) Argumenten konfrontiert wird. Ein Konsens – der eine kommunikative Kraft darstellt – kann dann in gesellschaftliches Lernen umgewandelt werden, das ihn institutionalisiert und stabilisiert (zumindest für einige Zeit).

Ironischerweise gehen kollektive und gesellschaftliche Lernprozesse im Allgemeinen eher von negativen als positiven Emotionen aus. Diese Emotionen sind aber die Grundlage für die Verbesserung des Zusammenlebens und die Achtung vor dem Andersartigen. Eine Gesellschaft, in der alle glücklich sind, kann denn eigentlich nur eine Diktatur sein, welche die Kritik erstickt und somit eine tote Gesellschaft ist.

LITERATUR

- Cattacin, Sandro; Minner, Frédéric (2009). L'apprentissage sociétal. De la souffrance à la transformation d'une société. Bern: Suchtakademie.
- Eder, Klaus (1985). Geschichte als Lernprozess? Frankfurt M.: Suhrkamp.
- Elster, Jon (1985). Sour grapes: Studies in the subversion of rationality. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habermas, Jürgen (1977). Hannah Arendt's Communications Concept of Power. Social Research 44(1): 3–24.
- Habermas, Jürgen (1992). Faktizität und Geltung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2004). Der Grund der Anerkennung. Eine Erwiderung auf kritische Rückfragen, in Honneth, Axel (a cura di). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt M.: Suhrkamp, p. 303–341.
- Lovibond, Peter F.; Davis, Natasha R.; O'Flaherty, Allie S. (2000). Protection from extinction in human fear conditioning. Behaviour research and therapy 38(10): 967–983.
- Pariser, Eli (2011). The filter bubble: How the new personalized web is changing what we read and how we think. London: Penguin.
- Piaget, Jean (2002 [1923]). Le langage et la pensée chez l'enfant: études sur la logique de l'enfant. Neuchâtel: Delachaux & Nestlé.
- Rawls, John (1993). Political Liberalism. New York: Columbia University Press.
- Roca i Escoda, Marta (2010). La reconnaissance en chemin: l'institutionnalisation des couples homosexuels à Genève. Zürich: Seismo.
- Trigwell, Keith; Robert A. Ellis; Feifei, Han (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. Studies in Higher Education 37(7): 811–824.

SANDRO CATTACIN ist Professor für Soziologie an der Universität Genf. Seine Forschungsgebiete sind Stadtpolitik, Sozial- und Gesundheitspolitik, Wirtschaftssoziologie, Migrationspolitik.

FRÉDÉRIC MINNER hat an der Universität Genf in Soziologie promoviert. Dabei hat er sich auf die Rolle konzentriert, die kollektive Emotionen bei der Entstehung von sozialen Normen spielen.

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

Les émotions comme stimulant de l'apprentissage collectif

SANDRO CATTACIN ET FRÉDÉRIC MINNER

Tout comme l'apprentissage individuel, l'apprentissage sociétal également est activé par des émotions le plus souvent négatives. Mais pour obtenir un effet d'apprentissage positif, il est déterminant qu'il y ait un débat démocratique et finalement une transposition dans le droit général.

Nous savons qu'il est difficile d'apprendre et que l'on apprend également des choses que l'on ferait mieux d'oublier. Ce que l'on mémorise le mieux est associé à des émotions. La violence subie, par exemple, ou les exemples amusants présentés par un enseignant pendant une leçon à l'école sont des éléments qui s'impriment dans notre mémoire. L'émotion liée à une expérience constitue incontestablement un moteur important de l'apprentissage. Et ce sont également les émotions qui produisent les bonnes et moins bonnes notes qui constituent souvent la base des efforts d'apprentissage. Dans ce contexte, il importe de souligner que des émotions négatives telles que la honte, la tristesse, l'angoisse, etc., déclenchées par exemple par la mort d'une personne, la perte d'une grande somme d'argent ou une peur, semblent avoir un impact plus puissant que les émotions positives, comme la rencontre d'une personne sympathique ou le fait de trouver de l'argent dans la rue (Elster 1985).

Mais les émotions à elles seules ne suffisent pas à déclencher une dynamique d'apprentissage. Nous nous souvenons d'une situation qui nous a irrités. Mais nous oublions pourquoi. On se souvient du professeur amusant, mais pas de ce qu'il a enseigné. On garde le souvenir des bonnes notes en latin, sans se rappeler le moindre mot de vocabulaire. Le fait est que les émotions ne suffisent pas pour apprendre. Sans rappeler ici la totalité de la théorie du développement de Jean Piaget (2002 [1923]), nous pouvons mentionner avec lui et avec d'autres que l'apprentissage commence effectivement avec un stimulus (par exemple une émotion), mais ne devient concret qu'avec la répétition de l'expérience. Piaget utilise les termes d'assimilation et d'accommodation pour décrire un apprentissage qui devient habitude par le biais de la répétition et de l'application, ou est structuré par l'emploi. On agit sans réfléchir.

Apprentissage collectif

La manière d'apprendre d'une collectivité se distingue peu de l'apprentissage de l'individu. Pour la collectivité également, tout est issu des émotions — et presque toujours d'émotions négatives. Dans l'Allemagne du XIXe siècle, par exemple, l'absence d'une nation établie était perçue comme un déficit, et l'on constatait avec

jalousie la prédominance de la France et de la Russie. Parmi les républicains comme chez les réactionnaires, le «désir d'une nation» était ancré comme réponse à la peur que l'on avait des grandes puissances qui entouraient l'Allemagne fractionnée en principautés régionales.

De fait, le sentiment de l'insuffisance de la structure politique de l'Allemagne dans le concert des nations s'est cristallisé au XIXe siècle par l'apprentissage collectif. Klaus Eder (1985) voit dans cette phase historique le début et l'explication du nationalisme désespéré qui allait s'installer en Allemagne par la suite. Son hypothèse considère que l'on avait ressenti dans les milieux politiques de l'époque la faiblesse du pays et appris à préconiser et à justifier la nécessité d'une forte nation allemande.

L'argumentation se développa en dehors d'une confrontation politique ou de l'espace public. Elle resta restreinte à des milieux fermés qui ne toléraient pas d'arguments contraires et permirent également d'attribuer aux Juifs ou à certaines nations la responsabilité du fait que l'Allemagne et le peuple allemand ne pouvaient pas s'imposer comme l'Allemagne l'aurait en fait mérité.

On peut en déduire que l'apprentissage — à la manière des bulles de filtres numériques qui créent des systèmes d'information fermés (Pariser 2012) — reste limité à certains milieux qui imposent ensuite de force leurs convictions au reste de la nation. Eder qualifie un tel apprentissage de pathologique (Eder 1985: 32), parce qu'il crée une réalité sociale sans confrontation publique. Et il est également pathologique parce qu'il impose à tous, et notamment aux minorités, la prédominance d'un groupe et d'une idéologie.

Un processus non pathologique d'apprentissage collectif doit donc intégrer davantage la collectivité et moins discriminer des comportements qui ne nuisent pas à la société (Honneth 2004). Le cas de la votation contre la construction de minarets en Suisse a été un exemple de votation démocratique; on a obtenu ce que voulait la majorité de la population. Mais elle était en même temps exclusive, dirigée contre des minorités et contre les droits fondamentaux de l'individu. Dans ce sens, elle était également pathologique. Les processus d'apprentissage sociétaux devraient être inclusifs et non pas exclusifs, car l'exclusion détruit les collectivités.

Un autre cas d'apprentissage collectif qui peut être considéré comme démocratique est décrit par Marta Roca i Escoda dans un contexte tout à fait différent (Roca i Escoda 2010). Elle retrace la lutte pour le mariage homosexuel à Genève. Le sentiment d'injustice ressenti quotidiennement par un couple homosexuel l'a conduit à rendre sa situation publique dans les médias. Le couple remettait en question l'institution du mariage et plaidait pour la normalité d'une relation homosexuelle fondée sur l'amour. La solidarité avec le couple a augmenté aussi rapidement que la critique. La publication d'une souffrance privée engendra ainsi un débat public, pour et contre le mariage homosexuel, qui allait déboucher sur le vote au parlement de Genève. Ce dernier décida en 2001, à la majorité des voix, d'autoriser le mariage civil de couples homosexuels.

Apprentissage sociétal

Le cas du mariage homosexuel montre comment une décision qui a mûri dans l'espace public démocratique provoque un changement du mode de vie et d'administration dans le sens de la diversité d'une société. Contrairement aux réactions autoritaires comme résultat de l'imposition d'une opinion — John Rawls parlerait ici d'oppression (Rawls 1993) — la décision en faveur du mariage homosexuel a été prise démocratiquement. Et contrairement à l'initiative contre les minarets, où une majorité a imposé à une minorité une certaine façon de vivre ensemble, l'acceptation du mariage homosexuel accroît l'inclusivité de la société plurielle sans nuire à quiconque.

Afin de rester dans la logique de l'apprentissage individuel, on pourrait dire que l'apprentissage collectif correspond à une phase d'assimilation

en transition vers un droit applicable à tous, l'accommodation. Hannah Arendt décrit de façon inégalable ce processus de création démocratique de lois communes et signale que l'apprentissage collectif dans l'espace public, qui culmine dans une espèce de consensus ou de compromis, manifeste un pouvoir démocratique qui est fort dans sa légitimité, mais également fragile puisqu'il n'est pas institutionnalisé.

Ce pouvoir, que Jürgen Habermas a appelé le pouvoir communicationnel (Habermas 1977), n'a un impact sociétal que s'il trouve son institutionnalisation, c'est-à-dire s'il est réifié dans des lois et mis en œuvre dans des structures — donc dans un apprentissage sociétal (Habermas 1992).

L'institutionnalisation de l'apprentissage

La voie vers l'institutionnalisation revêt donc une importance fondamentale pour délivrer la société des problèmes soulevés pendant les processus de confrontation communicationnels. L'apprentissage collectif est un processus, et non pas un résultat; c'est l'assimilation qui exige une adaptation législative stabilisant l'apprentissage. C'est ainsi seulement que les sociétés peuvent entamer un nouveau chapitre et progresser sur d'autres questions.

D'une certaine façon, c'est là la voie qui a été initiée par les Lumières: créer une société qui respecte de plus en plus les différences et les styles de vie individuels, qui recherche de façon de plus en plus attentive et démocratique, à travers des confrontations et des débats dans l'espace public, des solutions qui peuvent être partagées par une grande partie de la population sans compromettre l'existence de «minorités raisonnables», comme l'exprimerait Rawls (1993).

Conclusions

L'apprentissage collectif est issu d'émotions communes. L'augmentation du chômage peut par exemple déboucher sur un mouvement de chômeurs si un grand nombre des personnes concernées commencent à voir leur situation non plus comme un sort individuel, mais comme un phénomène général et injuste. Cette perception partagée est le point de départ d'un mouvement qui transforme les émotions en rage. Elle ne devient toutefois un apprentissage collectif que si la rage est transformée par l'organisation en une stratégie d'action. Celle-ci devrait être issue du cercle de ceux qui ne partagent pas seulement le même sort, mais sont également parvenus à la même conclusion. En d'autres termes: si la question de l'équité (par exemple de la distribution du travail) est posée publiquement comme défi moral à la société et aux responsables politiques qui devraient la gérer (Cattacin et Minner 2009).

C'est alors seulement que s'ouvre un débat public sur le sujet, et que se constitue une opinion commune et équilibrée parce qu'elle est confrontée à tous les arguments légitimes (c'est-à-dire formulés de façon démocratique et rationnelle). Un consensus — qui constitue une force communicationnelle — peut alors être transformé en un apprentissage sociétal qui l'institutionnalise et le stabilise (tout au moins pour quelque temps).

L'ironie veut que les processus d'apprentissage collectifs et sociétaux partent généralement d'émotions négatives plutôt que positives. Ces émotions constituent toutefois le fondement d'une amélioration de la coexistence et du respect de la différence. Une société dans laquelle tout le monde est content ne peut donc en fait n'être qu'une dictature qui étouffe la critique, et de ce fait une société morte.

SANDRO CATTACIN est professeur de sociologie à l'Université de Genève. Ses domaines de recherche sont la politique urbaine, la politique sociale et sanitaire, la sociologie économique, la politique migratoire.

FRÉDÉRIC MINNER est titulaire d'un doctorat en sociologie de l'Université de Genève. Il s'est concentré sur le rôle que les émotions collectives jouent dans la formation des normes sociales.

PRAXIS

Angebote der Weiterbildung greifen durchaus Themen auf, die von gesellschaftlicher Veränderung sprechen. Wie weit sie allerdings dazu beitragen, Veränderungen anzustossen oder zu begleiten, ist schwer zu sagen. Konkrete Angebote scheinen durchaus einen Beitrag zu leisten.

PRATIQUE

Les offres de formation continue abordent certainement des sujets qui parlent de changement social. Toutefois, il est difficile de dire dans quelle mesure ils contribuent à amorcer ou à accompagner le changement. Des offres concrètes semblent apporter une contribution.

PRATICA

Le offerte di formazione continua affrontano temi che parlano di cambiamento sociale. Tuttavia, è difficile dire fino a che punto queste contribuiscano ad avviare o ad accompagnare il cambiamento. Un contributo sembra esser dato da offerte di formazione concrete.

Illustration: Christina Baeriswyl

WIE LERNEN GESELLSCHAFTEN?

Wenig Raum für einen hehren Anspruch

IRENA SGIER

Aus Sicht von Politik und Wirtschaft soll die Weiterbildung vor allem dem Arbeitsmarkt zu Diensten sein. Mitunter soll Bildung aber auch zu einer besseren Welt beitragen. Das internationale Projekt FutureLabAE versucht, Anspruch und Wirklichkeit dieser Mission anhand konkreter Beispiele zu ergründen.

Gemäss Picon (1991) hat Bildung grundsätzlich drei mögliche (politische) Optionen: Sie kann darauf abzielen, die bestehende Ordnung zu unterstützen und zu erhalten, sie kann partielle gesellschaftliche Reformen und Verbesserungen anstreben oder auf eine radikale strukturelle Transformation hinarbeiten. Verkürzt gesagt, lauten die Optionen also Bewahren, Reformieren oder Revolutionieren. Jyri Manninen (2019) bezeichnet im Rückgriff auf diesen Ansatz die allgemeine Erwachsenenbildung als mehrheitlich adaptiv, also systemerhaltend. Dasselbe gelte für die Förderung von Grundkompetenzen. Bildung aus den Bereichen Citizenship Education oder Community Education kann aus seiner Sicht hingegen zu gesellschaftlichen Veränderungen führen, wenn auch meist nur im Sinn von Reformen, die da und dort Verbesserungen bewirken. Tiefergehende, strukturelle Transformationen sind gemäss diesem Modell nur der radikalen Erwachsenenbildung zuzutrauen (vgl. Manninen, Jetsu, Sgier 2019, S. 23).

Im Rahmen des internationalen Projektes FutureLabAE wurden in sechs europäischen Ländern Beispiele von Bildungsangeboten zusammengetragen, die den Anspruch vertreten, über das Individuelle hinausgehende, gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken. Die gesammelten Beispiele stammen aus Belgien, Frankreich, Finnland, Irland, Portugal, Österreich, der Slowakei und der Schweiz. Thematisch stehen Digitalisierung und Demokratie im Zentrum.

Adaptieren, optimieren, transformieren?

Der aktuelle Diskurs zu gesellschaftlichen Veränderungen kreist vorwiegend um die Digitalisierung. Mit Blick auf die Weiterbildung dominiert die Forderung, der Bevölkerung die Kompetenzen für das Leben und Arbeiten — oder das reibungslose Funktionieren — in einer digitalisierten Welt zu vermitteln. Mit Picon gedacht, weist man damit der Weiterbildung

Resultat dieser Analyse ist, dass nur wenige Bildungsangebote den Anspruch haben, grundlegende strukturelle Veränderungen anzustossen.

eine klar adaptive Rolle zu. Dies gilt nicht nur für politische und mediale Diskurse, es entspricht insgesamt wohl auch der Selbstwahrnehmung dieses Bildungsbereichs. Ein gewisser Anspruch, Gesellschaften mitzugestalten und zu verändern, dürfte in vielen Bereichen aber dennoch vorhanden sein.

In der Praxis dürfte es sich eher um ein Kontinuum handeln als um drei klar unterscheidbare Positionen. Vielleicht lässt es sich so fassen: Wer den Umgang mit digitalen Technologien lehrt, um die Arbeitsmarktfähigkeit seiner Zielgruppe zu sichern, stellt das System eher nicht in Frage. Wer den Teilnehmern eine kritische Sicht auf die digitalen Spuren und Daten vermittelt, die sie im Internet hinterlassen, kommt dem Anspruch einer Veränderung des bestehenden Systems schon näher. Von einer radikalen strukturellen Transformation wäre aber erst die Rede, wenn Bildung darauf abzielte, die grundlegenden Spielregeln der Digitalisierung zu verstehen und zu ändern. Beispiele dafür wären etwa Projekte, die die Macht globaler Konzerne hinterfragen und neue Formen von Selbstbestimmung und digitaler Partizipation ermöglichen würden. Zu berücksichtigen wäre in jedem Fall die Frage, wer die angestrebte Veränderung definiert und auf welchen Werten diese beruht.

Anspruch und Wirklichkeit

Im Rahmen von FutureLabAE wurde nach Bildungsangeboten gesucht, die Veränderungen in einem konkreten sozialen Umfeld oder in der ganzen Gesellschaft anstreben. Eine systematische Analyse konnte in diesem Rahmen nicht geleistet werden; es wurden jedoch zahlreiche Projekte, Programme und Websites gesichtet, bei denen «change-oriented adult learning» vermutet werden kann, vom digitalen Game über die etablierte Volkshochschule bis zur selbstorganisierten Plattform.

Resultat dieser Analyse ist, dass nur wenige Bildungsangebote den Anspruch haben, grundlegende strukturelle Veränderungen anzustossen. Die explorative Analyse umfasst rund 100 Beispiele, wovon schliesslich 60 als «change-oriented» eingestuft wurden. Der Grossteil dieser Beispiele zielt auf partielle Verbesserungen durch kritisches Denken und mehr Selbstbestimmung. Im Bereich Digitalisierung sind dies beispielsweise Kurse zur kritischen Auseinandersetzung mit Fake News oder Einblicke in die digitale Unterwelt. Ein Beispiel dafür ist das digitale Spiel «Bad News».

Bei Angeboten zum Thema Demokratie stehen insbesondere Partizipation und Inklusion im Vordergrund. Hier spielen dialogisch angelegte Formate eine wesentliche Rolle. Ein Beispiel aus der Schweiz ist die vom Think Tank foraus entwickelte Methode «Policy Kitchen»; als Kombination aus Workshops und offener Onlineplattform bietet dieser Ansatz ein kollaboratives

Format, um Ideen und Empfehlungen für die schweizerische Aussenpolitik zu entwickeln.

Fazit

Wie gross der Anspruch auf Veränderung in der Praxis ist, lässt sich im Rahmen einer solchen explorativen Analyse nicht immer klar erkennen. Noch schwieriger feststellbar ist, inwiefern der Anspruch tatsächlich eingelöst wird. Einige, noch vorläufige Schlüsse können dennoch gezogen werden:

Die erfassten Angebote greifen die aktuell grössten gesellschaftlichen Herausforderungen auf. Die drei häufigsten grossen Themenkomplexe sind Chancengleichheit, Umwelt und Nachhaltigkeit, digitale Sicherheit und Ethik. Theoretische Bezüge zu Ansätzen wie dem transformativen Lernen, dem expansivem Lernen oder etwa kritischer Theorie kommen in den Materialien selten explizit vor. In einigen Fällen wird das Konzept «Bildung für Nachhaltige Entwicklung» als Basis erwähnt, wobei das Konzept eher als vage Orientierung denn als differenzierter Bezugsrahmen zum Tragen kommt.

Bezüglich Methoden scheint es in den untersuchten Fällen eine Präferenz für dialogische, partizipative und kollaborative Ansätze zu geben. Den Erwachsenenbildnern und Kursleiterinnen mangelt es aber neben theoretischem Wissen oft an Wissen darüber, welche Methoden sich besonders für veränderungsbezogene Bildungsarbeit eignen und wie sie auf dieses Ziel hin einzusetzen wären.

Der Anspruch, kritische Fragen zu stellen, Selbstbestimmung oder demokratische Werte zu fördern und damit Gesellschaften zu verändern, war immer schon Teil der Erwachsenenbildung. Viel Raum wird diesem Anspruch zurzeit aber nicht gegeben — in keinem der untersuchten Länder. Der Bedarf aber wäre durchaus vorhanden, nicht nur mit Blick auf den Klimawandel und in den Nischen der politischen oder kulturellen Bildung, sondern durchaus auch in der berufsorientierten, auf den Arbeitsmarkt ausgerichteten Weiterbildung.

WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN ZUM PROJEKT

https://alice.ch/de/sveb/projekte/futurelab/

LITERATUR

- Manninen, Jyri; Jetsu, Anna; Sgier, Irena (2019): Change-oriented Adult Education in the Fields of Democracy and Digitalization (Bericht im Rahmen des Projektes FutureLabAE, auf der Projektseite verfügbar)
- Picon, C. (1991). Adult education and popular education in the context of state and NGOs. Convergence, 24(1/2).

IRENA SGIER ist stellvertretende Direktorin des SVEB und Leiterin des Bereichs Forschung, Entwicklung und Innovation.

Erwerben Sie das Lehrdiplom für eine hauptberufliche Lehrtätigkeit an einer Höheren Fachschule.

In Kooperation mit der PH Luzern

Dipl. Dozent/in an Höheren Fachschulen im Hauptberuf

In Bern, Luzern und Zürich

aeB SCHWEIZ AKADEMIE FÜR ERWACHSENENBILDUNG

EVENT

Delegiertenversammlung und bildungspolitische Tagung 2020

Vision Weiterbildung 2040

Aktuelle Trends und Konsequenzen für das Qualitätsmanagement

WO: Welle 7, Bern

WANN: Montag, 11.5.2020
Statutarischer Teil: 13.15 bis 14.30 Uhr
Bildungspolitischer Teil: 15.00 bis 17.15 Uhr

ANMELDUNG: alice.ch/veranstaltungen

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

WIE LERNEN GESELLSCHAFTEN?

Treiber gesellschaftlichen Wandels

RONALD SCHENKEL

Welchen Beitrag zur gesellschaftlichen Veränderung vermögen institutionelle (Weiter)Bildungsangebote zu leisten? Ein Versuch der Klärung dieser Frage anhand der Studienangebote an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW).

Wenn Vertreterinnen und Vertreter der sogenannten Klimajugend ihre Argumente vorbringen, so tun sie dies in der Regel mit einer bemerkenswerten Faktenkenntnis, die manch einen gestandenen Politiker oder Wirtschaftsvertreter in Verlegenheit bringen kann. Das beeindruckt Daniela Harlinghausen und Thomas Hofstetter. Es beeindruckt sie deshalb, weil die Jugendlichen unter anderem das tun, was die beiden als Dozentin und Dozent vermitteln.

Daniela Harlinghausen und Thomas Hofstetter arbeiten beide am Institut für Umwelt und Natürliche Ressourcen der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW). Daniela Harlinghausen leitet den Minor «Bildung und Beratung» im Rahmen des Studiengangs Umweltingenieurwesen. Das darin angebotene Modul Umweltbildung wird von Thomas Hofstetter geleitet. Nach dem Grundlagenstudium wählen die Studierenden eines von fünf Vertiefungsfächern (Biologische Landwirtschaft und Hortikultur, Erneuerbare Energien und Technologien, Naturmanagement, Umweltsysteme und Nachhaltige Entwicklung und Urbane Ökosysteme) als Schwerpunkt. Der Minor ist eine überfachliche, methodische Spezialisierung. Daniela Harlinghausen ist zudem Studienleiterin des CAS «Naturbezogene Umweltbildung». Die Kursleitung des CAS wiederum obliegt Thomas Hofstetter. Der Zertifikatslehrgang wird in Zusammenarbeit mit der Stiftung SILVIVA und HES-SO Genève hepia angeboten.

Definition Umweltbildung

Gemäss dem Positionspapier der Fachkonferenz geht es bei «Umweltbildung» um «die Förderung der Handlungsbereitschaft und die Befähigung des Menschen zum respektvollen Umgang mit den natürlichen Ressourcen im Spannungsfeld von individuellen und gesellschaftlichen sowie ökonomischen und ökologischen Interessen». Es gehören also Fachkompetenzen aus verschiedenen Bereichen dazu, zumal Absolventinnen und Absolventen des Umweltingenieurstudiums oft an Schnittstellen unterschiedlicher Disziplinen arbeiten. Ganz zentral aber seien Softskills, betonen Harlinghausen und Hofstetter. Denn es geht ja darum, Verhaltensweisen und Gewohnheiten zu verändern, Menschen also zu einem nachhaltigeren Handeln zu bewegen.

Wir leben in einer Zeit, in der Wissen kein rares Gut mehr ist. Niemand, der einigermassen vernünftig denkt, stellt heute die Fakten zu Kli-

Damit Menschen handeln, reicht es deshalb nicht, sie mit Fakten zu bombardieren. Es braucht vielmehr Strategien und Werkzeuge, um Überzeugungsarbeit leisten zu können, die zum Handeln führt.

mawandel oder Artensterben in Frage. Trotzdem ändert sich wenig. Damit Menschen handeln, reicht es deshalb nicht, sie mit Fakten zu bombardieren. Es braucht vielmehr Strategien und Werkzeuge, um Überzeugungsarbeit leisten zu können, die zum Handeln führt.

Wenige Angebote

Im Grunde wären Personen mit solchen Kompetenzen Schlüsselfiguren, um eine Veränderung hin zu einer ökologisch vertretbaren Welt zu bewirken. Und Umweltbildung müsste eigentlich das Fach der Stunde sein. Doch findet man in der Schweiz kaum Angebote. Die Studiengänge an der ZHAW haben nicht nur Pioniercharakter — gestartet ist man mit dem Umweltingenieurstudium 2003, mit dem CAS bzw. vorausgehenden Bildungsformaten bereits früher. Die Studienangebote sind auch ziemlich einzigartig. Dass Anbieter gerade einen Trend verschlafen, glauben Harlinghausen und Hofstetter dennoch nicht. Es fehle gewissermassen noch der Markt, also eine grössere Nachfrage für Personen mit diesem Profil.

Aber die Verantwortlichen registrieren an der ZHAW eine steigende Nachfrage. Die Studiengänge sind gut gefüllt und einzelne Module können sogar doppelt geführt werden. Dass in Zukunft Umweltbildung an Interesse gewinnen wird, ist auch dank der Änderungen im Lehrplan 21 abzusehen; so gehört Bildung für Nachhaltigkeit als überfachliche Kompetenz neu dazu. Das stimme ihn optimistisch, sagt Thomas Hofstetter.

Eigentlich müsste auch die Klimabewegung zu einem Zulauf führen. Einen direkten Zusammenhang zwischen wachsendem Interesse an den Studiengängen und der Bewegung könne man zwar bis jetzt nicht nachweisen, sagen die Verantwortlichen. Aber einige Aktivistinnen und Aktivisten würden bei ihnen studieren. «In den Umweltbildungsorganisationen überlegt man sich heute, wie man auf diese Leute zugehen, ihre Energie nutzen kann», ergänzt Thomas Hofstetter. Es gehe darum, ihnen etwas anzubieten und die Bewegung zu unterstützen.

Nicht alle, die sich für ein Studium des Umweltingenieurswesens entscheiden oder das CAS belegen, tun dies ausschliesslich mit dem Gedanken, die Welt zu retten. Den Entscheid für das Studium oder das CAS verbinden die meisten mit einem konkreten Berufsziel. Doch etwas zum Besseren verändern zu wollen, ist für viele eine wichtige Motivation. Das gilt auch für jene, die gleichzeitig in der Klimabewegung mitarbeiten und sich für Projekte engagieren, die dem Klima nützen. Das institutionelle Bil-

dungsangebot führt zur Professionalisierung und steigert damit auch die Erfolgsaussichten von Aktivitäten. So besteht eine Wechselwirkung zwischen der Bewegung und den Studiengängen.

Umgekehrt sehen Harlinghausen und Hofstetter in der Bewegung viel mehr als einen Proteststurm. In der Klimabewegung wird basisdemokratisch um Entscheidungen gerungen. Das unterstützt die Prägung von Einstellungen und die Persönlichkeitsbildung. Das Mittun in einer solchen Organisation, sind Harlinghausen und Hofstetter überzeugt, sei denn auch zentral für eine lernende Gesellschaft. Nicht zuletzt üben sich die Klimaaktivistinnen und -aktivisten in Demokratie.

Das dritte Element

Neben dem Bildungsangebot und der Bewegung brauche es jedoch noch ein Drittes, sagen Harlinghausen und Hofstetter. Dies sei die Gesetzgebung, die über Anreize und Verbote Fakten schaffe. Politik und Gesetzgebung sind sicher der stärkste Hebel, um gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken. Eine Gesetzgebung im Sinne der Nachhaltigkeit kann aber wiederum nur greifen, wenn der gesellschaftliche Konsens vorhanden ist.

Dazu könnte die Bildung noch mehr beitragen, sind die beiden ZHAW-Dozierenden überzeugt. Wenn das Thema zum Beispiel in der Berufsbildung stärker verankert würde. Dabei, so liesse sich argumentieren, würde ein erster Schritt bereits getan werden, wenn die Berufsbildung in verschiedenen Feldern sich der Wirklichkeit anpassen würde. So gehört vegetarisches oder veganes Essen heute zur Realität. Wer sich aber als Koch ausbilden lassen will, kommt um die Zubereitung von Fleisch nicht herum. Warum keine vegetarische Kochausbildung? fragen Harlinghausen und Hofstetter.

Die Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Umweltingenieurwesen schaffen derweil Fakten, indem sie mit ihrem Wissen konkrete Projekte verwirklichen, die ihrerseits Leuchtturmcharakter besitzen. Zum Beispiel in der Walliser Gemeinde Albinen; dort haben zwei ehemalige Studierende ein Unternehmen für die Produktion von alpinen Heilkräutern ins Leben gerufen. Dabei widmen sie sich nicht nur der Herstellung lokaler Produkte, sondern haben auch den traditionellen Anbauterrassen neues Leben eingehaucht und damit zum Erhalt einer althergebrachten Siedlungskultur beigetragen.

Institutionalisierte Bildungsangebote sind also Treiber gesellschaftlichen Wandels, gleichzeitig werden sie von diesem auch angetrieben und genährt. Die Verzahnung von politischen oder — im Fall der Klimabewegung — ökologischen und gesellschaftlichen Bewegungen mit Bildungsangeboten trägt einerseits zur Beschleunigung von Prozessen bei. Sie sorgt aber auch für eine Versachlichung von Diskussionen, indem sie Expertenwissen bereitstellt. Dabei ist es, wie im Fall der Umweltbildung, vielleicht nicht ganz unwichtig, dass das Bildungsangebot an einer Hochschule mit entsprechendem Renommee angesiedelt ist.

WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN ZU UMWELTINGENIEURSWESEN
https://www.zhaw.ch/de/lsfm/studium/bachelor/bachelor-in-umweltingenieurwesen/

WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN ZUM CAS UMWELTBILDUNG
https://www.zhaw.ch/de/lsfm/weiterbildung/detail/kurs/cas-naturbezogene-umweltbildung/

VORBILDER

Gesellschaftliches Lernen scheint nicht zuletzt Vorbilder vorauszusetzen. Ihre Biographien helfen, sich auf neue Visionen einzulassen. Dies ist dringend notwendig, will man Herausforderungen etwa im Zusammenhang mit dem Rentensystem oder dem Klimawandel adäquat begegnen.

MODÈLES DE RÔLE

L'apprentissage social semble avoir besoin de modèles. Leurs biographies les aident à s'impliquer dans de nouvelles visions. C'est une nécessité urgente si l'on veut relever de manière adéquate des défis tels que le système de retraite ou le changement climatique.

MODELLI DI RUOLO

L'apprendimento sociale sembra richiedere modelli significativi. Le loro biografie aiutano a farsi coinvolgere in nuove visioni che sono urgentemente necessarie se si vogliono affrontare adeguatamente sfide come il sistema pensionistico o il cambiamento climatico.

Illustration: Christina Baeriswyl

Biographische Leitbilder als Gegenstand sozialen Lernens

HANSJÖRG SIEGENTHALER

Unser System eines starren Rentensystems wird von einer zunehmend älter werdenden Gesellschaft ausgehebelt. Es braucht deshalb eine neue Vision des Alters und neue biographische Vorbilder als Grundlage für ein soziales Lernen.

Wir leben länger als unsere Vorfahren, und die Ansprüche, die das Leben an uns stellt, verändern sich rapide. Doch die Erwartungen, die wir an unsere Biographien richten, bleiben in Leitbildern verhaftet, die sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts entfaltet haben. So stellt sich uns die Aufgabe, zeitgerechtere Leitbilder zu entwerfen. Wie lösen wir diese Aufgabe? Wo liegen die Probleme, die wir dabei zu lösen haben?

Wir werden sie in Prozessen sozialen Lernens lösen, die sehr viel Zeit in Anspruch nehmen werden, zehn Jahre, zwanzig Jahre. Sie brauchen deshalb so viel Zeit, weil sich die neuen Leitbilder den hohen und vielfältigen Ansprüchen in neuer Weise stellen müssen, denen die alten während eines langen Jahrhunderts genügt haben. Ich erinnere zunächst an die historischen Umstände, unter denen die traditionellen biographischen Leitbilder entstanden, und ich möchte den Versuch machen, die Beiträge ins Bild zu bringen, die diese Leitbilder zum guten Leben und zum Zusammenleben der Menschen erbracht haben (I). Dann rede ich von den Gründen, die sie heute mehr und mehr um ihre Relevanz bringen (II). Und schliesslich entwerfe ich einige Vorstellungen vom Prozess sozialen Lernens, in denen sich die neuen Leitbilder formulieren und konsensfähig und konsensträchtig etablieren können (III). Dabei werde ich die Vermutung begründen, die Lösung der Probleme falle uns leichter, wenn wir möglichst rasch gleich mehrere von ihnen ins Visier nehmen, statt uns in Grabenkämpfen um das Ruhestandsalter oder um intergenerationelle Lastenverteilung zu streiten.

I – Leitbilder

90 Prozent aller Erwerbstätigen waren in den quasi-feudalistisch organisierten Gesellschaften des alten Europa auch noch im 18. Jahrhundert in der Landwirtschaft tätig. Arbeit leisteten hier alle Menschen von ihrer Kindheit bis ins Alter. Nur gerade die Heirat und die Gründung einer eigenen Familie strukturierten ihre Biographie. Im Lauf der folgenden 200 Jahre haben modernes Wirtschaftswachstum und demographischer Wandel dazu Anlass gegeben, die Vorstellungen gründlich zu revidieren, die sich die grosse Mehrheit der Menschen von ihrem Leben und vom Leben ihrer Kinder machten. Um einen komplexen Vorgang auf eine simple Formel

Soziales Lernen ist angesagt, und zwar fundamentales: ein Lernen, das den Blick öffnet für Dinge, die wir bisher übersehen haben, und das uns dazu anleitet, Bekanntes in neue Beziehungen zu rücken und aus vertrauten Zusammenhängen herauszulösen.

zu bringen: Kinderarbeit wich zurück vor schulischer Ausbildung, und für den Übergang in den «Ruhestand» der Arbeiter und Angestellten definierte man im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ein Ruhestandsalter, eine Zäsur, die das Leben gliederte in die Zeit davor, die man in der Arbeitswelt zubrachte, und in eine Zeit danach, die man als eine Phase arbeitsfreier Musse oder selbstgewählter Tätigkeit zu betrachten und zum Gegenstand der Sozialpolitik und der Rechtsordnung zu machen begann.

Was bedeutete der wohl definierte Rhythmus der neuen Biographie für die moderne Gesellschaft? Er fokussierte und koordinierte Erwartungen: Eltern. Grosseltern, Geschwister, Paten, Nachbarn teilten alle bestimmte Vorstellungen darüber, was es für Hänschen bedeutete, in die Schule einzutreten, und was es für Hans bedeutete, aus der Schule in die gewerbliche Lehre zu wechseln. Und auf den Eintritt in den Ruhestand stellten sich nicht nur die unmittelbar Betroffenen, sondern — mit mehr oder weniger freudigen Gefühlen — auch die Ehepartner, auch die Kinder ein und mit ihnen ein breiter Kreis von Freunden und Bekannten.

Man müsste hier danach fragen, was genau die Perspektive eines materiell gesicherten Ruhestandes um 1880 für einen Arbeiter im Alter von — sagen wir — 40 Jahren bedeutet hat: Die zeitgenössische Demographie gab ihm die Hoffnung, noch etwa 30 Jahre zu leben. Nun sprach es sich herum, dass sich am Ende seines Arbeitslebens im Alter von 65 Jahren eine Tür öffnen könnte hinaus in eine neu zu definierende Besinnungspause vor dem Ende des Lebens. Es wäre wohl nur eine gelinde Übertreibung zu sagen, diese neue Hoffnung habe Gedanken geweckt an Zustände, von denen früher nur die Sonntagspredigt sprach, wenn sie sich ums Leben nach dem Tode kümmerte. Fünf Jahre Himmelreich auf Erden: Das versprach der neue Begriff eines «Ruhestandes» für alle.

In der sozialpolitischen Auseinandersetzung des späten 19. Jahrhunderts spielte der Gedanke eine grosse Rolle, man erwerbe durch Arbeit ein Recht auf Musse. Paul Lafargue, der Schwiegersohn von Karl Marx, sprach vom «Recht auf Faulheit», das der Arbeiter über sein «Recht auf Arbeit» hinaus geltend zu machen habe. Die noch junge Arbeiterbewegung hat sich solche Gedanken zu eigen gemacht.

II – Schwindende Relevanz

Nicht nur der medizinische Fortschritt hat im 20. Jahrhundert die Lebenserwartung gewaltig gesteigert. Auch Wohlstandsgewinne, angemessenere Ernährung, lebensfreundlichere Arbeitsverhältnisse, gesundheitsfördernde Veränderungen des Lebensstils haben die Lebenserwartung neu geborener Menschen von 50 im Jahre 1900 auf 85 im Jahre 2010 erhöht. Bei stabiler Ruhestandsordnung dehnte sich die Zeitspanne dessen, was man im 19. Jahrhundert als «Ruhestand» definiert hatte, von wenigen Jahren auf 30 Jahre aus.

Das konnten Sozialpolitiker vom Schlag eines Lafargue nicht voraussehen. Sie wären begeistert gewesen vom Gedanken, es werde ein unbeschwerter Genuss langer Jahre arbeitsfreier Zeit zur Normalperspektive der grossen Mas-

se der Arbeiter und Angestellten. Und gewiss haben sehr viele Menschen die erzielbaren Gewinne an «Ruhestandsjahren» als soziale Errungenschaft erlebt und als massgebliche Manifestation dessen, was modernes Wirtschaftswachstum dem Menschen an echtem Wohlstand bescheren konnte und beschert hat. Es darf heute nicht überraschen, wenn sich, wie zurzeit in Frankreich, massivster Widerstand regt gegen jeden Versuch, diese Errungenschaft zu schmälern. Sagen wir es klar und deutlich: Der massive Widerstand hat nicht nur Gründe, er hat hervorragende Gründe.

Wenn nun gleichwohl am Horizont des Denkbaren eine neue Vision vom guten Leben langlebiger Menschen aufscheint, dann muss sich diese Vision von allem Anfang an messen lassen und abarbeiten an den Idealvorstellungen eines Lafargue: Die Menschen sollen sich auf einen langen Lebensabend einstellen und freuen können, den sie in Freiheit so gestalten, wie das ihren persönlichen Neigungen entspricht. Wie kann man diese Menschen für eine neue Vision vom guten Leben des langlebigen Menschen gewinnen?

Zwei nur schwer auszuräumende Konflikte blockieren die Bereitschaft, sich auf neue Visionen einzulassen. Erstens fühlen sich Steuerzahler bedroht vom Gedanken, es werde ihnen an den Kragen gehen, wenn Leute auf dem traditionell festgelegten Ruhestandsalter beharren, ohne in ihrem Arbeitsleben hinreichende Rentenansprüche erworben zu haben. Diese Steuerzahler — angesprochen sind hier jene überdurchschnittlich viel verdienenden Erwerbstätigen, die die Steuerlast vor allem tragen — haben ja scheinbar allen Grund zur Befürchtung, die wachsende «Alterslast» buckeln zu müssen, wenn bei traditionell definiertem Ruhestandsalter die Rentner älter und älter werden.

Da rüstet man sich eben hüben und drüben für andauernde Grabenkämpfe zwischen Leuten, die verfügbares Einkommen zu verlieren, und anderen, die ein längeres Leben im Ruhestand zu gewinnen haben. Und ein zweiter Konflikt scheint sich aufzutun zwischen den Jungen, die zugunsten der Senioren auf wachsende Teile ihres laufenden Einkommens meinen verzichten zu müssen.

Wenn dabei die Wachstumsperspektiven der Wohlstandsgesellschaften unsicherer werden im Zeichen wachsender Zweifel an der Möglichkeit, Wirtschaftswachstum umweltverträglich zu gestalten, dann droht ein Nullsummenspiel, in dem Gewinne der einen auf Kosten der übrigen gehen. Eine Klärung genau dieser Frage nach der Umweltverträglichkeit künftiger Wohlstandsgewinne wird zweifellos Teil einer besonnenen Diskussion neuer biographischer Leitbilder sein.

Ich bin überzeugt, dass man über das Ruhestandsalter entspannter diskutieren wird, wenn man an die Bereitschaft der Alten appelliert, am Arbeitsleben länger teilzuhaben, um so Werte zu schaffen, die zur Erhaltung der natürlichen Bedingungen menschlichen Lebens beitragen.

III – Prozess des sozialen Lernens

Das Ziel der Auseinandersetzung scheint einigermassen klar zu sein: Wir leben immer länger, also gewinnen wir Zeit, und es erschliessen sich uns neue Handlungsfelder. Wir erhalten neue Chancen, nicht bloss um Neues zu tun, sondern um andere zu werden. Dabei kann es sich nun eben aufdrängen, die neuen Handlungsfelder nicht auf Elefantenjagden oder beim Jassen zu suchen, sondern auch in der Welt der bezahlten (oder unbezahlten) Arbeit. Hier liegt der Akzent nun ganz auf dem Begriff der «neuen Handlungsfelder»: Mit Lafargue werden wir am «Recht auf Faulheit» festhalten wollen, ohne auf die Chance zu verzichten, die Tage so zu verbringen, dass wir uns am Abend freuen können auf den folgenden Tag: weil dieser uns anregende Tätigkeit verspricht und Gewinn an Begegnungen mit anderen Menschen.

Soziales Lernen ist angesagt, und zwar fundamentales: ein Lernen, das den Blick öffnet für Dinge, die wir bisher übersehen haben, und das uns dazu anleitet, Bekanntes in neue Beziehungen zu rücken und uns aus vertrauten Zusammenhängen herauszulösen. Die Arbeit des alten

Menschen wird man würdigen wollen nicht in erster Linie als Quelle von Einkommen, die als letzte noch offen bleibt, wenn es an Rentenansprüchen fehlt. Und die neue Arbeit des alten Menschen wird nicht als ein Versagen in angestammter Tätigkeit zu interpretieren sein, sondern als Ergebnis biographischer Entwicklung, die aus einem Menschen einen neuen hat werden lassen. Damit solches sich öfters realisiert, als wir es heute beobachten, braucht es ein Umfeld, braucht es Spielregeln, die es unterstützen: die Normalität neuer Selbst- und Fremdbilder, die den Wechsel aus dem einen in den anderen Handlungsbereich zur Selbstverständlichkeit macht.

Warum «soziales Lernen»? Weil sich in kommunikativen Prozessen die Erwartungen und Lebensperspektiven sehr vieler Menschen zur Kongruenz bringen müssen, um für den einzelnen eine verlässliche Stütze und für politisches Handeln die Grundlage bilden zu können. Zurzeit sind wir ja noch geneigt, den bevorstehenden Wandel unter den Begriff der «Flexibilisierung» zu stellen: Flexibilisierung der Bilder, die wir vom Alter haben, Flexibilisierung von Normen positiven Rechts, die sich gefälligst neuen Leitbildern anpassen sollen. Doch geht es eben nicht um Flexibilisierung allein, sondern, wie schon angedeutet, um Koordination von Erwartungen und Lebensperspektiven. Wie sich diese Koordination vollziehen wird, wissen wir noch nicht. Sie wird Gegenstand sein — und ist es natürlich jetzt schon — von Gedankenspielen unterschiedlichsten Ursprungs, die man auf den Prüfstand des Gesprächs bringt, des Gesprächs in kleinen Kreisen des Lebens, in den alten und den neuen Medien, in politischen Parteien, in Wirtschaftsverbänden. Auf diesem Prüfstand wird sich entscheiden, was die neue Normalität biographischer Leitbilder ausmachen wird.

Ich greife zum Schluss eines dieser Gedankenspiele auf zur Illustration des Prozesses, an dem wir heute alle schon teilhaben. «Weiterbildung» wird an Bedeutung gewinnen; man wird Ernst machen mit der ja schon alten Idee der «éducation permanente». Der Ernst wird sich in mannigfacher Weise manifestieren. Erstens im Bild, das sich die Menschen von ihrer beruflichen Zukunft machen: Die jungen Menschen werden nicht diesem oder jenem Beruf verfallen, sie werden sich fit machen für künftige Realisierungen beruflicher Chancen, die sich im Horizont ihrer Erwartungen höchstens in Umrissen abzeichnen. Zweitens in den Erwartungen, die die soziale Umgebung an die berufliche Laufbahn des jungen und alten Menschen richtet: Freunde, Ehepartner, Schwiegermütter, Kinder, Nachbarn werden dem Berufswechsel eines bislang vielleicht erfolgreichen oder doch erfolgversprechenden Berufsmannes nicht mit Enttäuschung, Besorgnis und Skepsis begegnen, sondern mit wohlwollendem Interesse und mit der Kompetenz desjenigen, der mit dem Gedanken und der Praxis eines Berufswechsels vertraut ist. Drittens im institutionellen Umfeld, in dem sich junge und alte Menschen bewegen: Weiterbildung wird auch zu Lasten des Steuerzahlers etwas kosten dürfen, so wie man sich die konventionelle Schule nach notabene harten Auseinandersetzungen hat etwas kosten lassen. Und ganz selbstverständlich wird sich die Beratung desjenigen, der nach zehn Jahren Berufserfahrung nach neuen Chancen Umschau hält, professionalisieren: Es ist reine Ressourcenverschwendung, wenn man heute einen Berufsabbrecher den Zufällen seiner persönlichen Orientierungssuche überlässt und die Schultern zuckt, wenn er scheitert.

Der «Berufswechsel» wird zum Gegenstand erfahrungsgestützter Expertise, die man akkumulieren und systematisieren wird. Und viertens und zu guter Letzt: Was uns noch als «Übergang in den Ruhestand» gilt, verliert seinen Sonderstatus und seinen ultimativen, finalen, im Grunde sozial ausgrenzenden Charakter des «bis hierher und nicht weiter»: Er fügt sich ein in den Rhythmus des routinierten Wechsels der Lebensphasen.

HANSJÖRG SIEGENTHALER war von 1970 bis 1998 Professor für Neuere Wirtschaftsgeschichte und spezielle Gebiete der Volkswirtschaftslehre an der Universität Zürich.

WIE LERNEN GESELLSCHAFTEN?

Patriarchale Ordnung verflüssigen

ELISABETH MICHEL-ALDER

Welche Dynamik gesellschaftlichen Veränderungsprozessen zugrunde liegt, lässt sich am Beispiel der Einführung des Frauenstimmrechts in der Schweiz und der Überwindung patriarchaler Strukturen darstellen.

1959 scheiterte eine Volksabstimmung zur Einführung des Frauenstimmrechts in der Schweiz mit 66 Prozent Nein-Stimmen zu 33 Prozent Ja-Stimmen. 1971 stimmten die Männer erneut ab und 621 109 (65,7 Prozent) waren dafür, bloss 323 882 dagegen. Innerhalb von zwölf Jahren hatte offenbar ein hochwirksamer gesellschaftlicher Lernprozess stattgefunden. Auch die jahrzehntelang kräftige und lautstarke weibliche Anhängerschaft der tradierten patriarchalen Ordnung verlor an Resonanz.

Selbstverständlich sind diese Jahre zwischen 1959 und 1971 nur ein Ausschnitt aus einem viel längeren, wechselhaften Lernprozess, der bis in unsere Tage anhält und immer wieder neue Aspekte der patriarchalen Ordnung in den Fokus nimmt. Ein aktueller Brennpunkt ist die internationale MeToo-Bewegung, die männliche sexuelle Übergriffe an den Pranger stellt. Vielleicht ist es statthaft, den Anfang des gesellschaftlichen Lernens im Patriarchat auf das Jahr 1789 zu datieren, allerdings nicht ohne Verweis auf frühere Einzelstimmen, die alte Verkrustungen punktuell ritzten. Gleiche Rechte für alle und Schluss mit Untertanenverhältnissen waren zentrale Forderung der französischen Revolution. Doch der Umsturz der politischen Ordnung und die neue Macht des Bürgertums zogen keineswegs auch einen substanziellen Wandel der Geschlechterverhältnisse nach sich; vielmehr lässt sich durchs ganze 19. Jahrhundert eine wechselhafte öffentliche Diskussion auf verschiedenen staatlichen Ebenen, in Kirchen und Parteien und Vereinigungen beobachten, die um den richtigen Platz der Frauen in Familie, Wirtschaft und Politik kreisen. Frauen verschiedener sozialer Milieus vereinigen ihre Kräfte zu kämpferischen Gruppen und nahmen Einfluss auf die öffentliche Meinung. Sowohl zugunsten der herkömmlichen wie einer neuen Regelung der Geschlechterverhältnisse.

1929 organisierte der Schweizerische Verband für Frauenstimmrecht (SVF) mit kräftigem Rückenwind eine Petition an den Bundesrat, sammelte 170 397 Unterschriften von Frauen und 78 840 von Männern, weit mehr als eine Volksinitiative benötigte. Denn manche Kreise begannen die politische Mündigkeit für beide Geschlechter als normal zu empfinden, nachdem die Neuordnung Europas nach 1918 in allen Nachbarstaaten (Ausnahme: Liechtenstein) auch den Frauen allgemeine politische Mitsprache eingeräumt hatte. Doch zu einer Abstimmung kam die Petition wegen anderer politischer Prioritäten nicht.

In der Schweiz war das Einverständnis auch der weiblichen Bevölkerung mit der patriarchalen Ordnung nicht leicht zu erschüttern. Die Schwei-

zer Liga gegen das politische Frauenstimmrecht mit der Wortführerin Emma Rufer feuerte verlässlich immer neue Eingaben ans eidgenössische Parlament und den Bundesrat und meinte Anfang der 1930er Jahre: «Die Theorie der politischen Gleichstellung der beiden Geschlechter ist eine vom Ausland importierte Idee.» Familiengefährdend und dem weiblichen Wesen fremd sei die politische Mitbestimmung der Frauen, meinten engagierte Männer und Frauen der konservativen Seite. Dagegen hat mir die ironische Aussage des Ehemanns einer prominenten Zürcher Gymnasiallehrerin imponiert, der 1959 das Frauenstimmrecht anmahnte, um endlich an der Urne seine eigene Meinung artikulieren zu können (Erich Brock-Sulzer).

Konzepte gesellschaftlichen Lernens

Rechtsgleichheit nicht nur in der Politik, sondern auch in Ehe, Familie und in der Arbeitswelt sind Diskussionsthemen geblieben, viele Bereiche des Alltags bleiben weltweit patriarchal und heterosexuell geprägt. Dieser Tatsache verdanken wir vielfältige Forschung und erfahrungssatte Überlegungen zu günstigen Voraussetzungen für effektive Lernprozesse in Richtung grösserer Diversität und breiterer Teilhabe. Erfolg in solchen Lernprozessen, die ja niemand präzis planen kann, deren Ergebnis sich erst hinterher konstatieren lässt, ist abhängig von Rahmenbedingungen, die das Zusammenspiel von Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen über längere Zeiträume hinweg antreiben.[1]

Einerseits geht es — auf der Makroebene — um grundsätzliche Debatten, um Normen, Werte, Rechte, Regeln, Bildungspolitik, Programme, auch um mobilisierende Erzählungen vom «Paradies». Anderseits ist matchentscheidend — auf der Mikroebene — der Wandel von Praktiken, also des Alltagshandelns in Teams, Familien, Nachbarschaften, Unternehmensbereichen, Parteisektionen usw. Mal die Rollen tauschen, Aufgaben anders verteilen, den Selektionsprozess als Experiment ohne Foto, Namen und Altersangaben durchbuchstabieren, Stereotype humorvoll entlarven, Einschätzungen oder Reaktionen gemeinsam reflektieren usw. Im Sinn des Wirtschaftspsychologen und Nobelpreisträgers Daniel Kahnemann das automatisierte, mit traditionellen Vorstellungen gesättigte fast thinking immer wieder auf die Probe stellen durch offenes, vergnügliches Nachdenken und Ausprobieren anderer Muster. Inzwischen wissen wir auch, dass ein pfiffiger Kurs über unconscious bias, also unbewusste Vorurteile, nur kurzfristige Wirkung erzielt. Selbst die Einrichtung einer Fachstelle Diversity bringt den kollektiven Lernprozess nur dann in Schwung, wenn es gelingt, veränderte Praktiken im Alltag zu verankern. Gut dokumentiert ist der Vorgang bei Rechtsanwältinnen in grossen Kanzleien, die punkto Reputation und Einkommen mit ihren männlichen Kollegen gleichziehen konnten, weil es ihnen über längere Zeiträume hinweg gelang, exponierte und wichtige Mandate zu übernehmen und erfolgreich auszuüben.

Vorstösse für Gesetzesänderungen, Versuche oder vorgezogene Reformen in überschaubarem Rahmen nährten Lernprozesse.

Am Beispiel der Etablierung des Frauenstimmrechts in der Schweiz lässt sich die «Theorie» vom Zusammenspiel mehrerer Ebenen, bzw. Argumente und nachhaltigem praktischem Umhandeln, trefflich nachweisen. Vorstösse für Gesetzesänderungen, Versuche oder vorgezogene Reformen in überschaubarem Rahmen nährten Lernprozesse. Die reformierte Landeskirche des Kantons Zürich zum Beispiel räumte den Frauen

1 Dazu eine frühe Referenz: Cox, Taylor (2001). Creating a Multicultural Organization. A Strategy for Capturing the Power of Diversity. San Francisco

schon 1905 das passive Wahlrecht ein; im Kanton Waadt erhielten die reformierten Frauen 1909 das ganze kirchliche Stimmrecht, ohne dass die Gotteshäuser einstürzten. 1957 fand eine eidgenössische Volksabstimmung über einen obligatorischen Zivilschutzdienst für Erwachsene beiden Geschlechts statt. Die Walliser Pioniergemeinde Unterbäch erweiterte bei diesem Urnengang das Stimmregister auch für die Frauen und 36 der 84 mit Stimmkarte ausgestatteten legten ihr Ja oder Nein in die Urne. Vermutlich hat diese skandalträchtige Aktion von Gemeindepräsident Paul Zenhäusern und Nationalrat Peter von Roten dem gesellschaftlichen Lernprozess einen vitalen Schub versetzt. Bis dieser auch den Kanton Appenzell Innerrhoden erreichte und neue Mehrheiten schuf, dauerte es allerdings bis 1990.

Der Prozess der Überwindung patriarchaler Ordnungen ist ja keineswegs abgeschlossen. Noch gehört es längst nicht zur Normalität, dass in Paarbeziehungen Frauen ohne scheele Blicke oder Häme höher gewachsen, reicher, älter oder erfolgreicher sein dürfen als ihre Partner. Oder homosexuelle Partnerschaften gleiche Entfaltungsräume vorfinden wie heterosexuelle. Fortschritte sind möglich, wenn sich grundsätzliche Diskurse und neue Praktiken oder Rituale wechselseitig ergänzen und verstärken.

Ökologiefreundlicher Lebensstil

Neulich kaufte ich einen dieser modischen feinen Outdoor-Pullover aus reiner Merinowolle mit höchstem Tragekomfort und entdeckte auf dem eingenähten Markenetikett sofort die unübersehbare Aufforderung «Please Recycle». Prima, dachte ich, das passt zum Mehrebenen-Lernmodell und kann Alltagspraxis verändern.

Das Modell, das Taylor Cox schon vor bald 20 Jahren vorgestellt hat, lässt sich bestens auch auf das Thema nachhaltiger Lebensstil übertragen. Unerlässlich sind auf der Makroebene stichhaltige Forschungsergebnisse, globale Vereinbarungen, nationalstaatliche Gesetze, verkehrsstörende Demonstrationen, Bilder vom Bündner Hirsch mit acht Kilogramm Plastik im Magen und die Aufforderung, weniger Fleisch zu essen. Praktisch wird das gesellschaftliche Lernen erst, wenn das (vegetarische) Fastfood nur in x-fach nutzbaren Weckgläsern verkauft wird. Und auf den Speisekarten viele fleischlose Leckerbissen vor den tierischen Gerichten aufgeführt sind. Wenn die Angebote von Bahnreisen nach Paris sich preislich im selben Rahmen wie der Lufttransport bewegen.

Gesprächskreise sind sympathisch, doch wenn sie nicht in längerfristig veränderte Praktiken münden, genügen sie nicht. Überzeugungen sind grossartig; doch mit Einsicht ist leider nur der halbe Lernweg absolviert.

ELISABETH MICHEL-ALDER, Lic. Phil. ist Unternehmensberaterin und engagiert sich zum Thema «länger leben – anders arbeiten», was ein ganz anderes Weiterbildungsverständnis voraussetzt.

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

WIE LERNEN GESELLSCHAFTEN?

Gemeinschaft und Gemeinsinn: Lernen mit Kunst im Alltag

SIBYLLE OMLIN

Künstlerinnen und Künstler greifen mit ihrem Handeln nicht selten gesellschaftliche Fragen auf. Es geht ihnen dabei auch um Veränderungen. Die Entwicklung von Gemeinsinn steht dabei am Anfang eines Lernprozesses.

«Grüezi, welches Buch von Robert Walser würden Sie mir denn empfehlen?» Ich sitze im Raum des Robert-Walser-Zentrums in der für den Schriftsteller von Thomas Hirschhorn im Herbst 2019 am Bahnhof Biel konzipierten und gebauten Holzstruktur. Die Bücher sind in zwei Regalen aufgereiht. Ich versuche mich zu erinnern, welches Buch von ihm ich damals an der Uni gelesen hatte. Jakob von Gunten war es. Ich erzähle ein bisschen aus der Geschichte dieses Commis. In der Koje neben mir rumpelt es. Laute Rufe. «Du Blödmann!». Die Clique vom Bahnhof Biel hat in der «Robert Walser-Sculpture» ihren Platz gefunden. Sie streiten über irgendetwas.

Ich bin einen Tag lang Freiwillige in Hirschhorns gemeinschaftlicher Anlage und versuche, dem Publikum den Schriftsteller Robert Walser näher zu bringen. Wer war er? Was hat er geschrieben? Warum ist er aus dem Leben gefallen und in einer Klinik gelandet? Viele Menschen wollen auch nur schauen, was das für eine Struktur ist, diese «Robert Walser-Sculpture». Schon etwas gschpässig, sagen die Nachbarn. Als ich Kaffee trinken gehe, passen sie auf meine Sachen auf. Ja, geh nur. Wir schauen schon.

Thomas Hirschhorn ist ein Künstler, der immer wieder mitten in die Gesellschaft hinein zielt, alle Menschen aus allen Gruppen in seinen Werken versammeln will, sie direkt anspricht mit seinen Werken im öffentlichen Raum. Zu einem Thema der Philosophie oder Literatur. Oft stellt er Personen — Antonio Gramsci in der New Yorker Bronx, Georges Bataille in einer Sozialsiedlung in Kassel — ins Zentrum, weil man an ihren Lebensgeschichten, Handlungen und Schriften etwas über die Gemeinschaft und sich selber erfahren kann. «Architektur des Austauschs»[1] titelte das Online-Magazin «Republik» im September 2019. Austausch ist vermitteln, ist lernen. Die «Robert Walser-Sculpture» organisierte neben Vorträgen und Führungen auch Workshops und Spiele. Der freiwillige Dialog in der Gemeinschaft im öffentlichen Raum ist ein Anfang von Lernen.

In vielen politischen und philosophischen Vorstellungen wird der Gemeinsinn (common sense) als eine Art ethische Pflicht gegenüber der Gemeinschaft verstanden. Der Appell an den Gemeinsinn scheint immer dann angebracht zu sein, wenn zu gesellschaftlich rele-

1 Max Glauner, 07.09.2019

vanten Dingen aus einer möglichst ganzheitlichen Perspektive Aussagen gemacht werden sollen. Der Gemeinsinn ist somit eine konstruierte gemeinschaftliche Wahrnehmungsform und eine reflektierende Urteilskraft für gesellschaftliches Handeln, die seit der Aufklärung von der Gesellschaft auch lernbar ist und somit laufend neu verhandelt wird.

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu hat in den 1980er Jahren die Akkumulation von Wissen und Erfahrung in den verschiedenen sozialen Gruppen als soziales Kapital beschrieben. Soziales Kapital bedeutete für Bourdieu die Macht, die aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe entsteht, etwa der Elite eines Landes, und aus der Unterstützung der Mitglieder dieser Gruppe für die eigenen Interessen. Bourdieus Konzept thematisiert soziales Kapital nicht als gesamtgesellschaftliche Grösse, sondern als eine Form der Macht des Einzelnen, in bestimmten sozialen Bezügen statusbestimmenden Einfluss zu gewinnen.

Als gesamtgesellschaftliches Agieren in der Politik, in Nachbarschaften und Vereinen wiederum verortet der amerikanische Soziologe Robert D. Putnam den Begriff. Er warnte in den 1990er Jahren davor, dass der Bestand an gesellschaftlichem Sozialkapital — das Gefüge der Verbindungen untereinander — zurückgegangen ist und unser Leben und unsere Gemeinschaften zunehmend verarmen.

Putnam stützt sich in seiner Arbeit «Bowling Alone» (2000) auf fast 500 000 Interviews im letzten Vierteljahrhundert, um zu zeigen, dass wir weniger gemeinschaftlichen Organisationen angehören, Petitionen unterschreiben, unsere Nachbarn weniger kennen, wir uns seltener mit Freunden treffen und seltener mit unseren Familien verkehren. Wir sind sogar allein beim Bowling. Putnam zeigt, wie Veränderungen in der Arbeit, der Familienstruktur, dem Alter, dem Vorstadtleben, dem Fernsehen, den Computern, der Rolle der Frau und anderen Faktoren zu diesem Phänomen beigetragen haben.[2]

2 Putnam, Robert D. (2000). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster

Die Wirtschaftswissenschafterin Ellinor Ostrom hat im Gegenzug zu diesem beobachteten Verlust die Prinzipien erforscht und beschrieben, unter denen die Gemeinschaften selbstorganisiert zusammenarbeiten. Sie veröffentlichte 1990 in ihrem Hauptwerk «Governing the Commons» (Die Verfassung der Allmende) Antworten zu der Frage, wie sich Menschen bei allgemeinen Landschaftsnutzungsrechten — Wald- und Weidewirtschaft, Fischereiwirtschaft, Bewässerungssysteme — organisieren, um gemeinschaftlich komplexe Probleme zu lösen.[3] Ostroms Forschung analysierte, wie institutionelle Regeln sich auf Handlungen von Individuen auswirken, die bestimmten Anreizen ausgesetzt sind, Entscheidungen treffen (müssen) und sich zudem noch gegenseitig beeinflussen, und sie zeigte praktikable, gerechte und effiziente Lösungen für diese Probleme auf. Aufbauend auf empirischen Forschungen entwickelte sie die so genannten principles, die eine erfolgreiche Bewirtschaftung von common pool resources ermöglichen: Grenzen, Kongruenz, gemeinschaftliche Entscheidungen, Kontrolle, Sanktionen, Konfliktlösung, Anerkennung.

Lernen für das Gemeinwohl

Seit dem 19. Jahrhundert entstehen Organisationen, die den Gemeinsinn und die Gemeinnützigkeit zum Ziel haben und vor allem im Wohltätigkeitsbereich und in der Bildung tätig sind. Um gemeinschaftlich zu lernen oder ein Projekt durchzuführen, werden Vereine, Genossenschaften und Organisationen zur Förderung der Bildung, Wissenschaft und Forschung, der Kunst und Kultur sowie des Sports gegründet. Sie sind gesellschaftliche Formen, die selbstorganisiert und selbstverwaltet soziale, sportliche

3 Ostrom, Ellinor (2009): Beyond Markets and States: Polycentric Governance of Complex Economic Systems, Nobelpreisrede vom 8. Dezember 2009, online verfügbar unter: www.nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/2009/ostrom-lecture.html (Zugriff am 15. Januar 2020). Vgl. auch S. Helfrich, D. Bollier (Hg.) (2015): Die Welt der Commons. Muster gemeinsamen Handelns. S. 55–56. Bielefeld

oder kulturelle Unternehmen durchführen wollen. Und miteinander an Projekten, Inhalten und Tätigkeiten lernen. Sie werden von den gegründeten Gruppen gemeinschaftlich gesteuert und kontrolliert. Ihre Mitglieder haben ein natürliches Interesse daran, dass ihre Arbeit, ihre Arbeitsformen langfristig erhalten bleiben und ihre Überschüsse dort angewendet werden, wo sie auch erwirtschaftet werden: in den lokalen Communities.

Ich sitze in einem Wiener Kaffeehaus und höre Gabriele Sturm zu, einer Wiener Künstlerin, die im Arbeiterbezirk Favoriten wohnt, in dem eine Sportanlage von einem anderen Bezirksprojekt bedroht ist. «Petition» nennt sie ihre Arbeit, und es ist eine Nachbarschaftsinitiative zur Erhaltung der Freizeit- und Sportanlage Eisring Süd im Quartier, an der sie das ganze Jahr 2019 gearbeitet hat. Gabriele Sturm ist in die Kneipen, Kaffeehäuser, in die Vereine und ins Quartierzentrum gegangen, um auf ihr Anliegen aufmerksam zu machen. Es entstand eine kleine Gruppe, die ihre Arbeit zum Erhalt der Anlage unterstützte, wenn auch nur zaghaft. Gabriele Sturm hat gelernt: Die Arbeiter und Migrantinnen, die im Quartier wohnen, denken nicht, dass ihre Stimme gehört wird. Sie wissen auch nicht, wie ihre Stimme zu formulieren ist. Und diejenigen, die es wissen, schweigen aus Angst.

Gabriele Sturm schrieb und redete, organisierte Treffen und war dauernd unterwegs. Sie hörte und formulierte Anliegen. Eine Gruppe ist nicht draus geworden, aber ein Projekt: die Nachbarschaftsinitiative wurde mit gegen 3000 Unterschriften — notwendig waren 500 — eingereicht. Der Eisring Süd wurde nicht gerettet, nur die 100-jährigen Bäume im Areal, das neu überbaut wird. Die freizeitlichen und sportlichen Aktivitäten im Quartier müssen anderswo ausgeübt werden. Aber es habe sich eine Art von allgemeiner Gemeinschaftlichkeit eingestellt, erzählt Gabriele Sturm. Ob es ein Kunstprojekt war oder einfach ein gesellschaftliches Projekt, ist ihr eigentlich egal. Fasziniert hat sie der Umstand, dass sie damit so viel gelernt hat wie schon lange nicht mehr. Über Städtebau und Gesellschaft, über Politik und Medien. Und geblieben ist der Künstlerin ein grosser, mit roter Plakatfarbe gemalter Schriftzug: Petition.

Solche Projekte von Kunstschaffenden zeigen: Wir lernen und entwickeln Gemeinsinn, der über die momentanen Bedürfnisse hinaus denkt und der Schnelllebigkeit eine langfristige Perspektive entgegensetzt. Wollen wir ein lebenswertes Umfeld erhalten, muss immer wieder eine neue Balance zwischen den Anliegen gesucht werden, wozu eine offene und engagierte Gesprächskultur und eine Bereitschaft zum Lernen am gemeinsamen Projekt unabdingbar ist.

SIBYLLE OMLIN arbeitet als Autorin und freie Kuratorin.

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

NIKO PAECH ist seit 2018 ausserplanmässiger Professor für Plurale Ökonomie an der Universität Siegen. Er gilt als einer der bekanntesten Wachstumskritiker Deutschlands und hat den Begriff der «Postwachstumsökonomie» geprägt.

WIE LERNEN GESELLSCHAFTEN?

«Cool ist, wer die dicksten Möhren im Garten hat.»

INTERVIEW PHILIPP SCHÜEPP

Für Niko Paech ist der Glaube an das stetige Wirtschaftswachstum ein fataler Irrglaube. Der Wirtschaftsprofessor fordert deshalb jedoch nicht primär die Politik, sondern die Gesellschaft auf, aktiv zu werden, sich zu wandeln und zu verzichten. Das aktuelle Bildungssystem betrachtet er auf diesem Weg eher als Hindernis. Im Interview erklärt er, welche neuen Lernorte und Lernformen es bräuchte, und lässt durchblicken, dass die Weiterbildung sowohl Teil der Lösung als auch des Problems ist.

Illustration: Grafilu, Pascal Staub

Die «Postwachstumsökonomie», wie sie Niko Paech fordert, beschreibt — verkürzt dargestellt — ein Wirtschaftssystem, in dem wir unser Bruttoinlandprodukt aus eigenem Antrieb halbieren. Das beinhaltet, dass wir statt 42 nur noch etwa 20 Stunden pro Woche arbeiten. In der freiwerdenden Arbeitszeit flicken wir beispielsweise unsere Jeans statt online vier neue zu bestellen und drei davon zurückzuschicken oder bauen unser eigenes Gemüse an.

Politisch haben solche Vorstellungen kein Gehör, das weiss der an der Universität Siegen lehrende Wirtschaftsprofessor, der sich auch schon mit der Grünen Partei angelegt hat, aus eigener Erfahrung. In der Gesellschaft gewinnen seine Ideen aber schrittweise an Terrain. Genau diese Veränderung in der Zivilgesellschaft ist das Ziel seiner Bemühungen. Bildung spielt dabei eine zentrale Rolle, sowohl im positiven wie auch im negativen Sinne.

Herr Paech, was müssen wir lernen, um in einer Wirtschaft ohne Wachstum zu bestehen?

NIKO PAECH: Es geht darum, dass wir uns eine Existenz zwischen der Inanspruchnahme industrieller Fremdversorgung auf der einen und der selbst zu erbringenden Subsistenzleistung auf der anderen Seite aufbauen. Das betrifft die eigene Produktion: Wie kann ich Nahrungsmittel anbauen und sie haltbar machen? Es betrifft die Reparatur und das Upcycling. Und schliesslich auch die Gemeinschaftsnutzung: Menschen müssen sich so organisieren können, dass sie sich ein Auto, einen Rasenmäher und Werkzeuge teilen.

Das sind nicht gerade die Grundpfeiler unseres aktuellen Bildungssystems.

Nein, Generierung und Vermittlung von Wissen beschränken sich zusehends darauf, in einer globalisierten Konsumgesellschaft klarzukommen. Das heisst, manuelle Fähigkeiten, die es braucht, um Selbstversorgungsleistungen zu erbringen oder um mit mangelndem Komfort zurecht zu kommen, werden ausgemerzt. Stattdessen wird darauf gesetzt, den Menschen anschlussfähig zu machen an die Digitalisierung, die Globalisierung – an eine Rund-um-die-Uhr-Vollversorgungs-Gesellschaft.

«Anschlussfähigkeit an die Digitalisierung» – das ist schon fast zu einem Mantra der Weiterbildung geworden. Damit ist sie Teil des Problems?

Absolut. Erwachsenenbildung macht da Sinn, wo es um die Reaktivierung der Fähigkeiten geht, deren wir uns mit dem hehren Ziel entledigt haben, die Emanzipation des Menschen darin zu begreifen, dass er keinen Arm mehr ausstrecken muss. Wir müssen zu einer gesunden Mischung aus eigener Mitwirkung und einem angemessenen modernen technischen Fortschritt zurückkehren. Und das ist auch sofort ein Bildungsauftrag.

Wie könnte dieser umgesetzt werden?

Wir brauchen neue Lernprozesse und eine neue Form von Wissen. Die Industriegesellschaft verlangt uns nichts mehr ab ausser abstraktem Wissen und Kommunikationsfähigkeit, weil wir alles, was mit materieller Produktivität zu tun hat, an Maschinen oder an die Sweatshops in Asien delegieren. Um aber fit für ein würdiges Leben in einer Postwachstumsökonomie zu sein, brauchen wir ganz andere Qualifikationen und Kompetenzen.

Was bedeutet das konkret?

Wir brauchen andere Lernorte: Werkstätten, landwirtschaftliche Betriebe, Orte, wo wirklich Nahrung entsteht, wo Dinge endgefertigt oder repariert werden. Auch Notebooks natürlich! Es geht nicht darum, ins Mittelalter zurückzufallen. Aber die Entfremdung von der Physik unseres Wohlstandes ist heute so enorm, dass Menschen keinen Bezug mehr zu den Gütern und der Materie haben, aus der Güter entstehen. Das können wir nicht über reine Kognition beherrschen. Es bedarf des Haptischen, des Manuellen, des Handwerklichen und des Künstlerischen. Es geht also auch darum, wie sich Wissen manifestiert. Denn diese Fähigkeiten lassen sich in gewisser Weise zwar durch Schrift, Sprache und Symbolik unterstützen, aber in erster Linie ist die Weitergabe abhängig davon, dass dieses Wissen gelebt wird. Ich denke da an Konzepte des Erfahrungswissens: Das ist nicht textuell, wird nicht über Symbole oder Zeichen weitergegeben und lässt sich nicht als explizites Wissen darstellen. Es ist nur über die unmittelbare soziale Interaktion vermittelbar.

Und dieses Erfahrungswissen haben wir verloren?

Wir haben im Zuge der Modernisierungsprozesse, die wir durchlaufen haben, alles getan, um dieses Wissen zu dezimieren – nicht bewusst, sondern unbewusst! Es ist klar, dass ein Mensch nicht mit einem Nürnberger Trichter jegliche Kompetenzen nebeneinander aufbauen und stabilisieren kann. Es gibt in der Lernforschung den Begriff der Exnovation: Ich kann irgendwann nur noch Neues aufnehmen, wenn

«Und die Zeit, die ein Mensch braucht, um Dinge zu durchdringen, ist einer totalen Verwendungskonkurrenz ausgesetzt. Ich kann nicht gleichzeitig ein Akademiker, Programmierer und Zimmermann sein.»

ich Altes vergesse. Und die Zeit, die ein Mensch braucht, um Dinge zu durchdringen, ist einer totalen Verwendungskonkurrenz ausgesetzt. Ich kann nicht gleichzeitig ein Akademiker, Programmierer und Zimmermann sein. Also verdrängt Ersteres das Letztere.

Sie selbst haben sich für den Weg des Akademikers entschieden.
Ja, und ich will die Akademiker auch nicht ausrotten. Wir brauchen einen gewissen Prozentsatz an hochakademisierten Menschen. Es geht ja um Gottes Willen nicht um eine Rote-Khmer-Strategie! Es geht um eine Balance zwischen Akademikern und denen, die auch gut gebildet sind und die auf keinen Fall einen geringeren sozialen Status haben dürfen, aber die schlicht und ergreifend mit hochgekrempelten Armen auch physische Arbeit verrichten. Diese Balance wird im 21. Jahrhundert viel wichtiger, als wir es uns vorstellen können.

Aber wie wird selektiert, wer hochgebildet ist und wer die Ärmel hochkrempelt?
Wir müssen den Mut haben, den Jungen nicht mehr in der Akademisierung das Blaue vom Himmel zu versprechen. Man muss daraus eine kulturelle und psychologische Aufgabe machen: Jeder Psychologe kann ihnen erklären, wie wichtig es unter dem Aspekt der Lebensqualität ist, sinnlich die Ergebnisse des eigenen Schaffens erfahren zu können, statt nur Teil einer völlig spezialisierten und global entfremdeten Wertschöpfungsmaschinerie zu sein. Mir geht es als Wachstumskritiker auch nicht nur darum, die Ökosphäre zu retten, sondern zu erkunden, ob nicht zufälligerweise die Massnahmen, die dazu unabdingbar sind, positive Nebeneffekte haben. Zum Beispiel die Entfremdung konstruktiv so zu wenden, dass wir damit die soziale Integration von Menschen stärken. Indem wir etwa sagen, cool ist nicht nur, wer einen Doktortitel hat, cool ist auch, wer die dicksten Möhren im Garten hat.

Derzeit steht man mit einem Doktortitel aber besser da als mit Möhren. Wir müssten nicht nur das Bildungssystem umbauen, sondern auch die daraus entstehenden Wertzuschreibungen?
Ich denke, wir brauchen eine Revolution des Bildungssystems. Die Akademisierung, die darin die Krönung darstellt, ist zu einem Sargnagel für die Menschheit geworden, weil sie zu einer systematischen Beunfähigung der Menschen führt. Und wir werden auch im Bildungssystem selektiv vorgehen müssen – und ich meine damit nicht, dass wir Menschen selektieren, sondern Inhalte und Kompetenzen. Wir müssen uns fragen, ob wir zukunftsfähig werden oder ob wir den Traum einer bequemen White-Collar-Gesellschaft weiterträumen wollen. Wir haben heute ganze Generationen von jungen Menschen heranwachsen lassen und haben alles dafür getan, das Dogma zu verwirklichen, das Eltern ihren Kindern seit dem 2. Weltkrieg immer vermittelt haben: Ihr sollt es besser haben als wir. Also mach bloss keine Schreinerlehre, sondern eine akademische Laufbahn oder werde CEO. So schaffen wir die Arbeit ab und lassen andere Länder für uns arbeiten. Nur, die nächste Krise muss nicht mal eine Öl- oder Finanzkrise sein. Wenn allein die durch unsere Nachfrage erfolgte Umstrukturierung des Arbeitsmarkts in Indien und China dazu führt, dass die dort entstandene Industriearbeiterklasse anfängt, sich zu organisieren, kommt es zu einer Angleichung der Löhne. Und wenn diese Löhne steigen, dann bricht auch alles zusammen. Dann erkennen wir, dass wir nicht in der Lage sind, unseren eigenen Wohlstand zu unterfüttern. Es ist die wichtigste Aufgabe des Bildungssystems, das zu verhindern.

Indem sich das Bildungssystem auf eine Postwachstumsökonomie ausrichtet?
Es braucht ein Bildungssystem, das die Menschen dazu ermächtigt, in dezentralen Reallaboren einen Schritt nach vorne zu gehen.

Damit liegt die Verantwortung für diesen gesellschaftlichen Wandel beim Individuum?
Wir können gar nicht auf gesamtgesellschaftliche Einigungspro-

«Die Geschichte des Wandels war schon immer die Geschichte einer sukzessiven Durchdringung der Gesellschaft mit Lösungen, die vorher von Avantgardisten in Nischen erprobt wurden.»

zesse warten. Ich sage den Leuten immer: Wartet nicht auf die Politik! Als Wirtschaftswissenschafter kann ich den Menschen keine Hoffnung machen, dass irgendwann eine geniale, demokratisch gewählte Politik uns durch Rahmenbedingungen dazu bringt, das Überlebenswichtige zu tun. Denn wenn meine These nicht ganz falsch ist, dass wir durch technischen Fortschritt allein unser Wachstumsmodell von den ökologischen Schäden nicht entkoppeln können, dann heisst das, dass die Politik, wenn sie die Rahmenbedingungen für eine ökologische Überlebensfähigkeit stellen will, gar nicht anders kann, als unseren Wohlstand zu reduzieren. Sie muss uns Restriktionen auferlegen, uns etwas antun. Wer wählt aber eine Politik, die das tut? In der ganzen Umweltpolitik hat es noch nie einen Fall gegeben, wo in einer parlamentarischen Demokratie die Regierung der Gesellschaft vorausgeeilt wäre.

Also muss die Gesellschaft vorauseilen?

Ja, wir können doch im Kleinen anfangen. Solange wir fröhlich, friedlich und einladend bleiben, können wir auch unter dem Radar der Politik beginnen. Ich betreibe selbst in Oldenburg zirka zehn «Repaircafés». Die werden von niemandem gefördert. Aber ich möchte nicht darauf warten, dass die Bundesregierung in Berlin in 20 Jahren beschliesst, dass Reparatur gut ist und sich an ein Gesetz wagt. Eine virulente, aufgeklärte Zivilgesellschaft sagt sich, wir nehmen der Politik etwas Arbeit ab und kommen ihr entgegen, indem wir jetzt schon anfangen, ohne Auto zu leben usw. und damit die Gesellschaft inspirieren. Ich bin ein vehementer Vertreter der These, dass wir die letzten Jahrzehnte in Wissenschaft wie Politik den Fehler gemacht haben, die Verantwortung der Zivilgesellschaft zu pulverisieren. Aber es muss die Rolle der Zivilgesellschaft sein, ein Leben mit den Restriktionen, die so schmerzhaft erscheinen, schon vorzuleben, so dass es seinen Schrecken verliert.

Beziehungsweise von einer Minderheit der Gesellschaft?

Machen wir uns doch nichts vor, es hat noch nie einen gesellschaftlichen Wandel gegeben, der nicht in einer Nische vorbereitet worden wäre. Diese Nischen werden dann glorifiziert: Denken sie an die Garage von Bill Gates oder die Werkstatt von Gottlieb Daimler. Die Geschichte des Wandels war schon immer die Geschichte einer sukzessiven Durchdringung der Gesellschaft mit Lösungen, die vorher von Avantgardisten in Nischen erprobt wurden. Und entlang dieser Tendenzen sitzt irgendwann die Politik auf. Die Politik hat sich in Deutschland daran gemacht, eine Einspeisevergütung für Windstrom zu zahlen, nachdem bereits zwei Jahrzehnte Leute, die man für verrückt erklärt hat, auf eigenes Risiko Windanlagen zusammengebaut haben. So bilden sich Ziele heraus. Indem kulturelle Angebote aus den Nischen heraus unterbreitet werden. Das ist ja nicht subversiv, es ist nicht gegen Gesetze, es ist nicht gewaltsam. Es ist einfach ein fröhliches Angebot an die Gesellschaft, nach dem Motto: Ihr jammert alle über den Kimawandel, hier sind Lösungen! Und wenn sie Mist sind, dann bitte, es war nur ein Versuch.

Und reicht diese Art des Wandels auf Grund individuellen Verzichts noch, um die Klimakatastrophe abzuwenden?

Es ist fraglich, ob es überhaupt zu einer grossen Katastrophe kommt oder ob es nicht einfach ein langsames Abrutschen ist. Das können wir gar nicht mehr wissen, weil die Welt einfach zu komplex ist und die Interaktion zwischen Technosphäre, Ökosphäre und dem Sozialen nicht mehr auflösbar ist. Aber was man sagen kann, ist, je mehr Menschen einüben, was in einer Krise beherrscht werden muss, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass der grosse Teil der Gesellschaft, der im Moment noch nicht in Resonanz zu versetzen ist und der sich auch nicht von der Politik bändigen lässt, im Falle einer solchen Krise nicht in Orientierungslosigkeit abdriftet. Stattdessen können sie die vorgelebten Praktiken aufgreifen, also vom Erfahrungswissen aus den bereits existierenden Reallaboren profitieren.

Wenn ich Sie also frage, wie Gesellschaften lernen, dann wäre Ihre Antwort zusammengefasst: über Vorbilder?

Ich bin so konservativ, dass ich wirklich an die Kraft der Vorbilder

glaube. Ich stütze mich dabei aber auf kommunikationstheoretische Grundlagen. Die zeigen, dass ein Mensch vieles ablegen und umlernen kann, aber niemals die Tatsache, dass er ein soziales Tier ist, wie Peter Sloterdijk das zu sagen pflegt. Was heisst das? Er beobachtet andere und er beobachtet andere dabei, wie sie ihn beobachten. Sein Wohl und Wehen ist immer davon abhängig, wie er von anderen gesehen wird und wie er in einem kulturellen und sozialen Sinne anschlussfähig ist. Das bedeutet in einer ökonomischen Konsequenz, dass der Mensch am ehesten in der Lage ist, etwas zu verändern, wenn er diese Veränderung bei anderen schon erkennt oder wenn er erlebt, dass die anderen in seinem sozialen System dieser Veränderung einen positiven Sinn zuweisen.

Und was bedeutet das für die Bildung?

Es bedeutet, dass die vorgelebte Alternative in der sozialen Interaktion das entscheidende Kommunikationselement ist und nicht der frontale Unterricht, wo die Lehrerin sagt: «Edel sei der Mensch, hilfreich und gut, und ein guter Reparateur sei er auch noch.» Das kann man machen, aber es reicht nicht aus. Wir brauchen den sozialen Raum, die Reallabore, die alternativen Lernorte, wo durch Erfahrung und Erprobung Wissen generiert wird. Ich muss die Möglichkeit haben, Fehler zu machen, um daraus zu lernen. Das geht nur durch Handwerk, durch das Ausstrecken des Arms, der versucht, Materie in etwas zu verwandeln. Die Rückkehr zu der Erprobung von Dingen und die Rückkehr zum Einschalten von Vorbildern, diese Interaktion im doppelten Sinne, halte ich für ganz wichtig, wenn es um Nachhaltigkeit geht. Genau dort stellen wir uns doch immer die Frage: Was konsumieren wir, wie entsteht das, können wir es selber machen, können wir die Nutzungsdauer verlängern? Das ist jetzt ganz profan, aber diese Fragen erledigen sich quasi mit, wenn wir die Strategie der Orientierung am Erfahrungswissen wählen.

PHILIPP SCHÜEPP ist wissenschaftlicher Mitarbeiter beim SVEB.

Take-off für Überflieger

Zeit- und ortsunabhängig studieren an der Fernfachhochschule Schweiz

FFHS
Fernfachhochschule Schweiz
Mitglied der SUPSI

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

MSc Business Administration	Executive MBA
MAS Business- and IT-Consulting	MAS Web for Business
MAS Wirtschaftspsychologie	MAS Industrie 4.0
MAS Business Law	MAS Arbeit 4.0
MAS Gesundheitsförderung	MAS Digital Education

Mehr Informationen unter ffhs.ch

Zürich | Basel | Bern | Brig

EDUQUA-REVISION

Ausrichtung der Qualitätsnorm auf die nahe Zukunft

UELI BÜRGI ist Geschäftsstellenleiter eduQua und Leiter Qualität in der Weiterbildung

Für viele Weiterbildungsanbieter in der Schweiz sind das eduQua-Qualitätslabel und seine Weiterentwicklung zentral. Ende 2019 waren insgesamt über 1000 Weiterbildungsinstitutionen bei eduQua zertifiziert. Die Zahl der Anbieter bleibt damit auf hohem Niveau stabil. Mit der Zertifizierung weisen sie gegen aussen, gegenüber den Kundinnen und Kunden nach, dass sie bei ihren Weiterbildungsangeboten und Lernprozessen sowie als Organisation grundlegende Qualitätsanforderungen erfüllen. Gleichzeitig geben die Kriterien und Anforderungen des Labels im Innern eine klare Orientierung und konkrete Impulse für die Sicherung und laufende Weiterentwicklung der Qualität.

Dementsprechend ist die laufende Revision der heute gültigen Norm eduQua:2012 für die Anbieter von grossem Interesse. Sie erwarten eine überarbeitete Norm mit möglichst klaren und einfach handhabbaren Anforderungen, die gleichzeitig den nötigen Spielraum für ganz unterschiedliche, bestehende und neue Angebotsformen und Lernsettings lassen.
Für andere Anspruchsgruppen oder Stakeholder wie zum Beispiel die Kantone und weitere Förderstrukturen, aber auch für die Kundinnen, Kunden und Mitarbeitende ist es heute besonders wichtig, dass die Weiterbildungsinstitutionen die Kontinuität als Organisation sicherstellen, über ein funktionierendes Risikomanagement verfügen und den Datenschutz gewährleisten.

Präzisierung, Vereinfachung und Aktualisierung sind drei wesentliche Ziele der laufenden Revision. Anfang 2019 wurde das definitive Konzept verabschiedet und ab April konnten die Arbeiten am grossen Projekt vorangetrieben werden.

– Eine Arbeitsgruppe mit SVEB-internen und -externen Expertinnen und Experten erarbeitete die Grundlagen zu aktuellen und kommenden Entwicklungen in der Weiterbildung und im Qualitätsmanagement, mit einem Horizont auf die nächsten zehn Jahre. Wie können neue, flexible und mobile Angebotsformen mit veränderten Rollen von Lernenden und Lehrenden angemessen berücksichtigt werden? Wo liegen die spezifischen Qualitätsanforderungen bei den digital gestützten bzw. technologiebasierten Lernsettings und Lernmedien? Und welche Rolle spielen bewegliche und agile Organisationsformen mit selbstständigen, angebots- und kundenorientierten Einheiten bei Weiterbildungsinstitutionen?
– Auf dieser Basis erarbeitete das Projektteam mit verschiedenen externen Experten und dem Leiter der Geschäftsstelle eduQua die ersten Entwürfe zur revidierten Norm und zum Reglement Zertifizierungsverfahren. Die Norm eduQua:2021 wird neu 8 Prinzipien (anstelle von bisher 6 Kriterien) und rund 20 Kriterien (bisher 22 Standards) mit den wesentlichen Anforderungen und möglichen Nachweisen umfassen. Manche Standards wie z.B. diejenigen zum Einsatz von Methoden und Medien in der Lernsituation wurden zusammengefasst, andere wie etwa die Kriterien zum Risikomanagement und zur Datensicherheit neu erstellt. Die Indikatoren sowie die praktischen Hilfestellungen und Materialien für die Anbieter werden in einem neuen Dokument «Wegleitung» zusammengestellt, das im ersten Halbjahr 2020 entwickelt wird.

Ende 2019 konnte der erste Entwurf der Dokumente Qualitätsnorm und Reglement Zertifizierungsverfahren an die eduQua-Begleitgruppe mit Vertreterinnen und Vertreter der wichtigsten Anspruchsgruppen zur Vernehmlassung verschickt werden.

Aufgrund der Diskussion in der Begleitgruppe im Januar 2020 werden die Entwürfe weiterentwickelt und im Juni 2020 dem SVEB-Vorstand vorgelegt. Anschliessend ist die Phase der Pilotierung und Validierung der neuen Norm geplant, nach der ersten Vorprüfung durch die Schweizerische Akkreditierungsstelle SAS. Die definitive Freigabe der neuen Norm durch die SAS soll im 2021 erfolgen, und nach den nötigen Vorbereitungen wird die neue Norm eduQua:2021 schliesslich im Jahr 2022 in Kraft treten.

Ein wichtiges Thema der Revision ist auch die Verbesserung der Durchlässigkeit zu anderen Qualitätslabeln wie

IN-Qualis:2018 (im Integrationsbereich) oder das FIDE-Label (im Bereich Zweitsprache). EduQua wird als Basislabel mit allgemeinen, grundlegenden Anforderungen an das Weiterbildungsangebot und die Organisation positioniert, die fach- und bereichsspezifischen Labels mit z.B. fachdidaktischen Anforderungen bauen darauf auf. Die Schnittstellen werden geklärt und die Überschneidungen sollen abgebaut werden, so dass keine aufwändige Doppelprüfungen mehr erfolgen. Damit wird ein wichtiges Anliegen der Anbieter und der Förderstrukturen erfüllt.

Mit der neuen eduQua-Norm werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass das Ziel der Durchlässigkeit erreicht werden kann. Gleichzeitig werden die Kriterien im Bereich Führung und Organisation an die Managementnorm ISO 9001:2015 angenähert. Die gegenseitige Anerkennung von Teilen der Norm wird damit erleichtert.

Qualitätsmanagement in agilen Organisationen

Wie agil müssen Weiterbildungsorganisationen heute sein? Die dritte nationale Qualitätstagung im Dezember 2019 widmete sich den aktuellen Trends in der Organisationsentwicklung von Weiterbildungsanbietern und untersuchte die Konsequenzen für das Qualitätsmanagement. Die Tagung wurde im Rahmen der nationalen Arbeitsgruppe «Qualität in der Weiterbildung» geplant und vom SVEB organisiert. Rund 120 Personen nahmen am Anlass in Bern teil.

In einer Zeit der digitalen Transformation und der raschen Veränderungen von Markt und Rahmenbedingungen sind auch Weiterbildungsanbieter gefordert. An der Tagung wurde aufgezeigt, dass Weiterbildungsorganisationen je nach Angebot und Marktbereich sehr unterschiedlich von den aktuellen Veränderungsprozessen in Wirtschaft und Gesellschaft betroffen sind. Vor allem die Anbieter, die sich direkt im Markt mit rasch ändernden Bedürfnissen von Kundinnen und Kunden bewegen, müssen sowohl die Angebots- und Lernformen als auch das Management und die Organisationsformen laufend weiterentwickeln und anpassungsfähig gestalten.

Prof. Christiane Schiersmann von der Universität Heidelberg setzte sich kritisch mit agilen Organisations- und Projektkonzepten wie Scrum oder Design Thinking auseinander und zeigte grundlegende Erfolgsfaktoren für die Weiterentwicklung von Organisationen auf. Aus den agilen Konzepten könnten Organisationen dabei wichtige Schlüsse ziehen, insbesondere die Analyse der Ist-Situation stärker auf die Ressourcen ausrichten, ihre Ziele auf kürzere Zeiträume anlegen sowie Lösungsideen schneller umsetzen und regelmässig überprüfen. Die konkrete Umsetzung einer agilen Organisationsstruktur bei einem grossen Schweizer Weiterbildungsanbieter stellte Michael Achermann vor, Leiter des Instituts für berufliche Aus- und Weiterbilung der Klubschule Migros Luzern. Hauptantreiber für die Organisationsentwicklung waren für die Verantwortlichen die zunehmende Marktdynamik und die rasant wechselnden Kundenbedürfnisse unter den Bedingungen der digitalen Transformation. Pro Angebotsbereich wurden eigenständige, funktionsübergreifende Organisationseinheiten entwickelt, die ihre Angebote selbstverantwortlich im Markt positionieren und umsetzen. Die Gesamtorganisation stellt die nötigen Ressourcen und Rahmenbedingungen zur Verfügung. Achermann zeigte den Transformationsprozess mit Stolpersteinen und Erfolgsfaktoren anschaulich und offen auf. Zentral und gleichzeitig eine grosse Herausforderung seien die Veränderung der Organisationskultur und die Etablierung der neuen Rollen von Mitarbeitenden und Führungspersonen.

Die gemeinsam erarbeiteten Folgerungen und konkreten Handlungsmöglichkeiten für das Qualitätsmanagement in naher Zukunft waren von den grundsätzlichen Gedanken und dem konkreten Beispiel einer agilen Organisation geprägt. Als Prinzipien wurden z.B. die Orientierung am Menschen, die Bedeutung des Austauschs zum Qualitätsverständnis und die Verantwortlichkeit aller Beteiligten für die Qualitätsentwicklung betont – das Qualitätsmanagement kann nicht einfach an die qualitätsverantwortliche Person delegiert werden. Qualitätslabel wie eduQua sind auch für einen Weiterbildungsanbieter mit agilen Organisationsweisen wichtig und erreichbar, das Label soll aber auch den nötigen Spielraum für die Formen und Rollen im Qualitätsmanagement lassen.

Damit schliesst sich der Kreis zur aktuellen Revision beim eduQua-Label, das auf die aktuellen Veränderungen in den Organisationen und bei den Weiterbildungsangeboten ausgerichtet werden soll.

WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN ZUR EDUQUA-REVISION
https://alice.ch/de/dienstleistungen/eduqua/revision-eduqua/

FORSCHUNG

Umgang mit digital geprägten Lehr- und Lernformen bei der Qualitätssicherung und Anerkennung von Bildungsgängen

Obwohl das Thema der Digitalisierung nach wie vor allgegenwärtig ist, ist empirisch noch relativ wenig darüber bekannt, welche digital geprägten Lehr- und Lernformen in den einzelnen Bereichen des Bildungssystems eingesetzt werden, welchen Stellenwert sie dort haben und vor allem wie sie die Bildungsarbeit beeinflussen und verändern (vgl. Haberzeth/Sgier 2019; Schweri u.a. 2018). Damit bleibt auch die Frage nach der Qualität solcher Lehr- und Lernformen noch offen, also inwiefern sie dazu beitragen können, die Bildungsziele einzelner Bildungssegmente besser zu erreichen.

Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI ist für die qualitätssichernde Anerkennung von Bildungsgängen an höheren Fachschulen (HF) und berufspädagogischen Bildungsgängen zuständig. In diesen Anerkennungsverfahren müssen vermehrt Bildungsgänge beurteilt werden, in denen digital geprägte Lehr- und Lernformen zum Einsatz kommen. Allerdings sind die Vorgaben und Instrumente für die Anerkennung nicht vor dem Hintergrund des digitalen Wandels entwickelt worden und entsprechend nehmen sie digitale Bildungsrealitäten nur wenig auf. Zudem können solche Lehr- und Lernformen aus pädagogischer und didaktischer Sicht nicht per se als sinnvoll und notwendig angesehen werden.

Vor dem Hintergrund dieser Problematik wurde im Rahmen des Strategieprozesses «Berufsbildung 2030» (www.berufsbildung2030.ch) das Projekt «Umgang mit digitalen Lehr- und Lernformen bei der Anerkennung von Bildungsgängen» lanciert. Diese gemeinsame Studie des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung EHB und der Pädagogischen Hochschule Zürich soll die Grundlagen für einen adäquaten Umgang mit digital geprägten Lehr- und Lernformen in den Anerkennungsverfahren von Bildungsgängen HF sowie berufspädagogischen Bildungsgängen erarbeiten.

Ziele der Studie

Folgende Fragen werden im Rahmen der Studie untersucht:
1. Welche digital geprägten Lehr- und Lernformen kommen in den Bildungsgängen an höheren Fachschulen und in berufspädagogischen Bildungsgängen zum Einsatz? Wie können diese beschrieben und kategorisiert werden?
2. Wie lässt sich die Eignung digital geprägter Lehr- und Lernformen mit Blick auf die spezifischen Ausbildungsziele beurteilen?
3. Welche guten Beispiele bezogen auf den Einsatz digitaler Lehr- und Lernformen finden sich im jeweiligen Bereich und was zeichnet diese aus?
4. Welche Anpassungen von Konzepten, Begriffen oder Indikatoren bezogen auf die Instrumente der Anerkennungsverfahren werden möglicherweise notwendig?

In der Studie werden wissenschaftliche Grundlagen erarbeitet, die es dem SBFI ermöglichen sollen, Anpassungen der Vorgaben und Instrumente zu prüfen und allenfalls umzusetzen. Gleichzeitig sollen die Ergebnisse einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs leisten, indem wesentliche schweizerische Bildungssegmente hinsichtlich des Einsatzes und des Nutzens digital geprägter Lehr- und Lernformen näher untersucht werden.

DR. SONJA ENGELAGE ist Senior Researcher am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB.

PROF. DR. ERIK HABERZETH ist Professor für Höhere Berufsbildung und Weiterbildung, Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Untersuchungsfeld und methodisches Vorgehen

Methodisch bedient sich die Studie vor allem zweier Verfahren: einer standardisierten schriftlichen Online-Befragung und einer vertiefenden mündlichen Befragung in Form von Interviews und einem Workshop mit Expertinnen und Experten. Die schriftliche Befragung wird in allen Sprachregionen der Schweiz durchgeführt und deckt sämtliche höheren Fachschulen (rund 150 Schulen) und Bildungsinstitutionen ab, an denen Berufsbildungsverantwortliche ausgebildet werden (rund 40 Bildungsgänge). Ziel ist, den Ist-Zustand des Einsatzes digital geprägter Lehr- und Lernformen zu erheben. Dabei stellen wir Fragen einerseits zur didaktischen und methodischen Ebene, andererseits aber auch zu den die unmittelbare Bildungsarbeit rahmenden Bedingungen wie die Organisation, die Infrastruktur und den technischen und pädagogischen Support sowie die Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitenden und Lehrpersonen.

Im qualitativen Untersuchungsteil kombinieren wir Einzelinterviews mit ausgewählten Expertinnen und Experten unterschiedlicher Akteursgruppen (Bildungsanbieter und Leitexpertinnen sowie Fachexperten) mit einer innovativen Form der Gruppendiskussion, welche Prinzipien von Gruppenwerkstätten aufnimmt (vgl. Bremer 2005; Grell 2010). Dieser mehrstündige Workshop dient zum einen als Datenerhebungsinstrument, indem die zentralen Akteure der Anerkennungsverfahren sich zur Thematik äussern und Vorstellungen und Ideen in gegenseitigem Austausch diskutieren können. Zudem werden Auswertungsprozesse zu allen Phasen der Erhebung bereits in die Workshop integriert.

Ausblick

Angesichts der Dringlichkeit der Thematik wird die Studie bereits im Juni 2020 abgeschlossen. Die Resultate werden in einem Abschlussbericht voraussichtlich im darauffolgenden Herbst veröffentlicht. Die Studie sollte in zweifacher Hinsicht aufschlussreich sein: Erhoben und sichtbar gemacht werden die Bildungspraxen, Sichtweisen und Bedürfnisse zentraler Berufsbildungsakteure, gleichzeitig werden die Daten auf den wissenschaftlichen Diskurs zur Digitalisierung bezogen, um Grundlagen zu digitalisierter Bildungsarbeit weiter zu klären.

LITERATUR

- Bremer, Helmut (2005): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse. LIT.
- Grell, Petra (2010): Forschende Lernwerkstatt. In: Friebertshäuser, Barbara u.a. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, S. 887–896.
- Haberzeth, Erik/Sgier, Irena (Hg.) (2019): Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. hep.
- Schweri, Jürg/Trede, Ines/Dauner, Isabelle (Hg.) (2018). Digitalisierung und Berufsbildung. Herausforderungen und Wege in die Zukunft. OBS EHB Trendbericht 3. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB.

LESETIPP

GERI THOMANN

Ausbildung der Ausbildenden

Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. hep verlag ag, Bern 2019, 5. komplett überarbeitete Auflage, 493 Seiten.

Ein gewichtiges Standardwerk der Erwachsenenbildung wurde neu aufgelegt und komplett überarbeitet. Wenn schon die vorherige Ausgabe den Bogen weit gespannt und sehr viele anregende und nützliche Ansätze und Materialien zum Thema Lernen und Lehren beinhaltet hat, so integriert die 5. vollständig überarbeitete Ausgabe nun aktuelle Entwicklungen in der Aus- und Weiterbildung. So werden zum Beispiel schon im 1. Kapitel «Eine Einleitung und zwei Zugänge» die neuesten Entwicklungen und Erkenntnisse zum bildungspolitischen Kontext des «Lebenslangen Lernens», zum Lernen von Erwachsenen und der Kompetenzorientierung dargelegt. Erwähnenswert ist auch der spannende Abschnitt zum Thema «Produktives Scheitern – Reflexion von Scheitererfahrungen», der ein Thema in den Fokus rückt, das im Zusammenhang mit Lehren immer noch weitgehend tabuisiert ist.
Vor allem die Kapitel «Beraten» und «Organisation gestalten» wurden aktualisiert und stark erweitert. Zudem finden sich in jedem Kapitel nun auch Hinweise zur digitalen Gestaltung des Lernens.
Gleich geblieben ist, dass das Buch einerseits gut verständlich dargelegte Theorien und Modelle, erklärende Geschichten und Erfahrungsberichte liefert und andererseits mit Übungen und Reflexionsfragen zum selber Erforschen, zum eigenen Lernen anregt. Ausbildende und Beratende (in Hochschulen und in der allgemeinen Weiterbildung) können es – keine Angst vor dem beachtlichen Umfang! – weiterhin auch als umfassendes, wertvolles Nachschlagewerk für wesentliche Aspekte der Erwachsenenbildung nützen.

Besprochen von:
Veronica Ineichen, Ausbildnerin im AdA-Bereich, aeB Schweiz, Supervisorin/Coach

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

NLP AKADEMIE

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

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

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

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

EVENTS

26.03.2020

08.15 – 17.30 /
Yverdon-les-Bains / français

AGORA DE LA FORMATION – SAISON 4

Démarches novatrices dans le domaine de la formation!

26.03.2020

15.00 – 18.00 / Zürich / deutsch

GO WORKSHOP – GRUNDKOMPETENZEN ARBEITSPLATZORIENTIERT FÖRDERN

Workshop 2:
Die Umsetzung im Betrieb

Wie erfassen Sie die Anforderungen an den Arbeitsplätzen und den Bedarf der Mitarbeitenden auf effiziente Weise? Wie nutzen Sie den Transfer für den Erfolg einer kurzen Bildungsmassnahme im Betrieb? Welche Anforderungen stellen sich an die Kursleitung?

30.03.2020

15.00 – 18.00 / Bern / deutsch

GO WORKSHOP – GRUNDKOMPETENZEN ARBEITSPLATZORIENTIERT FÖRDERN

Workshop 1: Von der Akquise zur Gesuchstellung

Wie können Sie das eigene Netzwerk für die Türöffnung nutzen und bei der Akquise überzeugen? Welche Unterstützung bietet der GO Prozess bei der Zusammenarbeit mit dem Betrieb und welche Schritte sind zu berücksichtigen? Was ist bei der Gesuchstellung zu beachten, damit die öffentliche Förderung gesichert ist?

23.04.2020

15.00 – 18.00 / Bern / deutsch

GO WORKSHOP – GRUNDKOMPETENZEN ARBEITSPLATZORIENTIERT FÖRDERN

Workshop 2:
Die Umsetzung im Betrieb

11. 05. 2020

13.15 – 17.15 / Bern / Berne
deutsch / français

DELEGIERTENVERSAMMLUNG UND BILDUNGSPOLITISCHE TAGUNG 2020

Vision Weiterbildung 2040

ASSEMBLÉE DES DÉLÉGUÉS ET JOURNÉE POLITIQUE DE LA FORMATION CONTINUE 2020

Vision formation continue 2040

ASSEMBLEA DEI DELEGATI E GIORNATA DELLA POLITICA DELLA FORMAZION

Visione formazione continua 2040

Save the date

27. 05. 2020

13.45 – 16.45 / Zürich
deutsch

NETZWERK WEITERBILDUNGSFORSCHUNG

Zum Wert von Weiterbildung

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

28.05.2020

09.30 – 13.00 /
Lausanne / français

ESCAPE ROOMS EN LIGNE POUR DES JEUNES ADULTES SANS FORMATION

Save the date

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

VORSCHAU

Vorschau auf EP 2/2020: EdTech – Tablets und virtuelle Realität im Kursraum

Der digitale Wandel macht nicht vor Kursräumen halt. Digitale Kursangebote oder digitale Kursunterstützungen boomen. An der eidgenössisch-technischen Hochschule in Lausanne (EPFL) ist ein Zentrum entstanden, in dem Start-ups die Zukunft nicht mehr nur planen, sondern konkret an digitalen Lern-/Lehr-Applikationen arbeiten: der Swiss EdTech Collider. Aber auch Giganten wie Apple sehen riesiges Potenzial in der Zusammenführung von digitaler Technologie und Lernen. Was steckt hinter dieser EdTech-Welle?
Die Ausgabe vom 2. Juni wird dem auf den Grund gehen. Dabei wird es nicht allein um technische Innovation gehen, sondern auch um die Frage, ob es nun auch an der Zeit ist, neue didaktische Konzepte zu entwickeln.

À VENIR

À venir dans EP 2/2020: EdTech – tablettes et réalité virtuelle dans la salle de cours

La mutation numérique ne s'arrête pas aux portes des salles de cours. Les offres de cours numériques ou d'assistance numérique aux cours sont en plein essor. À l'École polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL), on a créé un centre dans lequel des start-up ne se contentent plus de planifier l'avenir mais travaillent concrètement à des applications numériques d'apprentissage/enseignement: le Swiss EdTech Collider. Mais des géants tels qu'Apple également considèrent que la combinaison de la technologie numérique et de l'apprentissage recèle un immense potentiel. Qu'y a-t-il derrière cette vague de l'EdTech?
Le numéro du 2 juin se penchera sur ce sujet. Il n'explorera pas uniquement l'innovation technique mais également la question de savoir s'il n'est pas grand temps de développer de nouvelles conceptions didactiques.

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

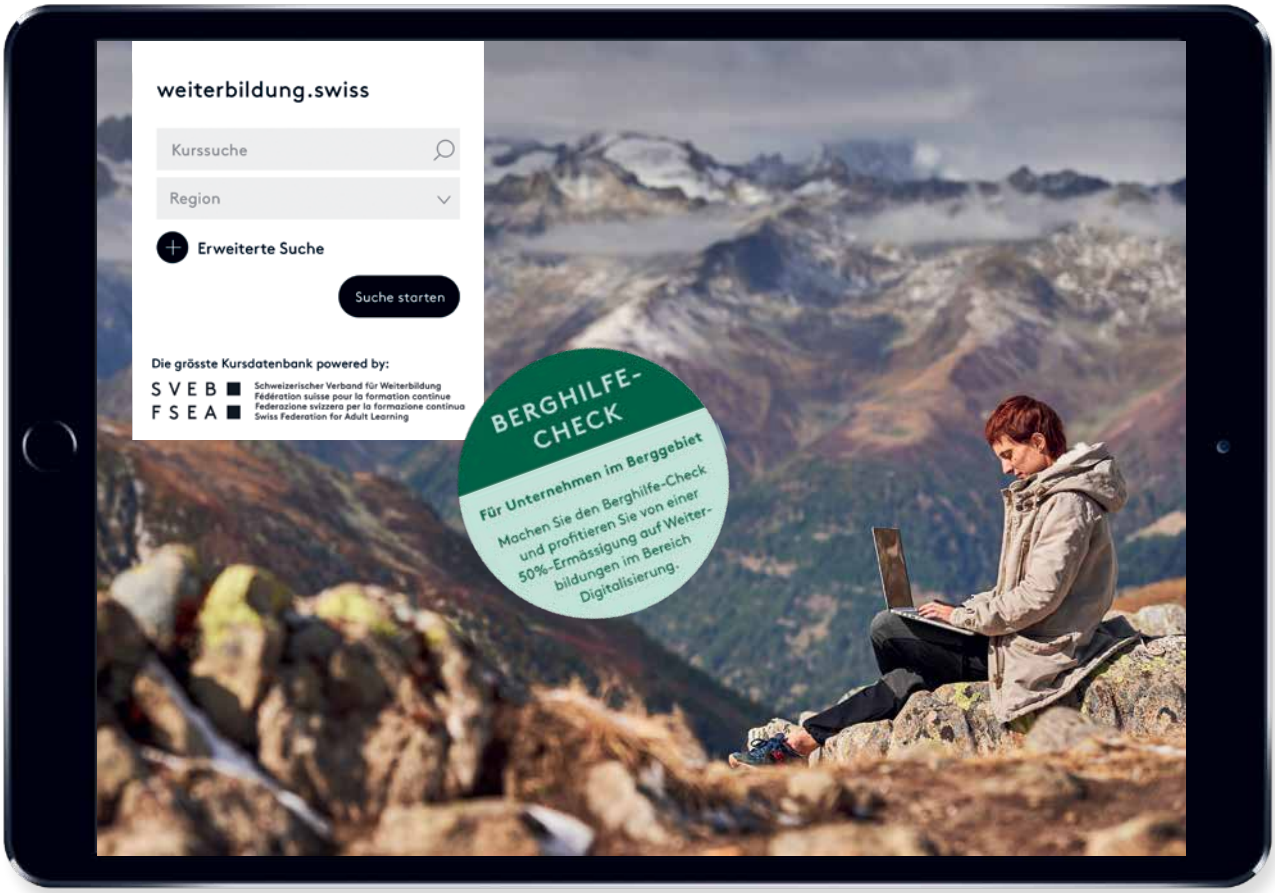
Marketing
Urs Hammer, urs.hammer@alice.ch,
Tel. +41 44 319 71 75

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

Portes ouvertes

de la Formation continue

31 mars 2020

13h00-20h00 | Uni Mail

Programme | Inscription

www.unige.ch/formcont/portes-ouvertes

Formation continue

UNIVERSITÉ DE GENÈVE