

Zürcher
Hochschule
Winterthur



lifelong learning
lifelong learning
lifelong learning
lifelong learning

Lebenslanges Lernen



lifelong learning
lifelong learning
lifelong learning
lifelong learning



- 4 *Lebenslanges Lernen – was bedeutet dies für Hochschulen?*
- 6 *Lebenslanges Lernen – Modebegriff oder Herausforderung für Bildungsverantwortliche?*
- 10 *Gesucht: ein Bildungssystem für das lebenslange Lernen*
- 14 *Lifelong learning and the creation of the European Higher Education Area*
- 18 *Valuation of prior learning as a new perspective for life-long learning*
- 24 *Individuelles Kompetenzmanagement – Laufbahnsteuerung mit nachhaltiger Wirkung*
- 28 *Markt mit Zukunft: Lernangebote für Erwerbstätige über Vierzig*





Editorial



Liebe Leserin, lieber Leser

Sie werden sich fragen, was haben die Lebenstreppe, die als Illustration diese Nummer des zhwinfos durchziehen, mit dem Schwerpunktthema «Lebenslanges Lernen» zu tun? Die Darstellung der verschiedenen Lebensalter des Menschen über das eingängige Treppenmotiv zieht sich seit seiner Entstehung im 16. bis ins 20. Jahrhundert hinein und symbolisierte die offenbar lange gültige Seinsordnung, die jedem – ob Kind ob Greis – in seiner jeweiligen Altersstufe seinen festen Platz zuwies.

Heute leben wir in einer Zeit radikalen Umbruchs in den unterschiedlichsten Bereichen, Veränderungen, die in ihrem Ausmass jene der Renaissance bei weitem übersteigen. Die Revolution der Informationstechnologie mit ihrer virtuellen Unmittelbarkeit, in der riesige Mengen von Information bloss einen Mausklick entfernt sind und so etwa die Schaffung eines globalen Markts in noch nie da gewesener Masse ermöglicht haben. Diese und andere technologische Revolutionen hatten in den letzten Jahren Auswirkungen, von denen nicht wenige Denker behaupten, sie seien im gesellschaftlichen Rahmen noch gar nicht richtig wahrgenommen geworden. Eine davon ist sicher die Herausbildung der Wissensgesellschaft mit ihrer Forderung nach lebenslangem Lernen, Lernen also von der Wiege bis zur Bahre: Keine festen Plätze mehr auf der Treppe, sondern ständige Weiterbildung und Veränderung. Andererseits behauptet Frank Schirrmacher in seinem Buch «Der Methusalem-Komplot», die Gesellschaft vergreise, ein gesellschaftlicher Umbruch stehe uns bevor, wie er in seiner Dramatik nur mit dem 2. Weltkrieg oder den Pestepidemien des Mittelalters zu vergleichen sei. Neben einem kollabierenden Rentensystem, also einer Sozialkatastrophe, drohe uns ein Krieg der Generationen, eine geistige Krise von ungeahnter Dimension.

Alte Menschen gelten als finanzielle Last; sie erwirtschaften nichts mehr. Die Wirtschaft grenzt sie aus. Alle möchten zwar alt werden, alt sein aber niemand. Gerade bei der Suche nach einer neuen Stelle spielt der Jahrgang des Bewerbers immer noch eine zentrale Rolle. Ältere Bewerber sind nicht gefragt. Eine seltsame Diskrepanz also zwischen Forderungen der Wirtschaft nach einem neuen Altersaufbau der beschäftigten Personen, lebenslangem Lernen und der realen Ausgrenzung. Hier sind grosse gesellschaftliche Um- und Neubewertungen notwendig. In diesem Prozess sind auch die Hochschulen gefordert. Die ersten vier Beiträge des Schwerpunkts gehen der Frage nach, was lebenslanges Lernen für die Hochschulen bedeutet und wie ein Bildungssystem aussehen muss, das solches Lernen fördert. «Lifelong learning and the creation of the European Higher Education Area – a new educational world» geht dabei auch der Frage nach einem neuen Verhältnis zwischen den traditionellen Hochschulen in Europa und neuen Ausbildungswegen in Wirtschaft und Industrie nach.

Wenn eine ursprüngliche Ausbildung für ein ganzes Berufsleben nicht mehr ausreicht, lebenslanges Lernen mit Um- und Wiedereinstieg zur Normalität einer individuellen Laufbahn werden, dann müssen auch Instrumente vorhanden sein, früher erworbene Kompetenzen zu bewerten oder neu zu erwerbende nachhaltig zu steuern. Mehr dazu erfahren wir in den Artikeln «Your glass is half full! – Valuation of Prior Learning» und «Individuelles Kompetenzmanagement». Wie kann man ältere Menschen aber überhaupt zum Lernen motivieren, sind Alte überhaupt noch lernfähig? Auch zu diesen Fragen finden Sie einen Beitrag in dieser Nummer. Und last but not least kommen jene zu Wort, die sich auf das Abenteuer lebenslanges Lernen eingelassen haben, als Absolvierende eines Nachdiplomstudiums. Sie sehen, liebe Leserin, lieber Leser, einmal mehr eine spannende Nummer.

Die Redaktion wünscht Ihnen eine anregende Lektüre.

Armin Züger

Prof. Armin Züger



Zürcher Hochschule Winterthur
University of Applied Sciences
Haute Ecole Spécialisée
Scuola Universitaria Professionale

Mitglied
der Zürcher
Fachhochschule

Adresse
Zürcher Hochschule Winterthur
Postfach 805
CH-8401 Winterthur
Telefon 052 267 71 71
E-mail: info@zhwin.ch
Internet: www.zhwin.ch



Inhalt

Schwerpunkt: Lebenslanges Lernen

Werner Inderbitzin	4	Lebenslanges Lernen – was bedeutet dies für Hochschulen?
Roland Stähli	6	Lebenslanges Lernen – Modebegriff oder Herausforderung für Bildungsverantwortliche?
Moritz Rosenmund	10	Gesucht: ein Bildungssystem für das Lebenslange Lernen
Stephen Adam	14	Lifelong learning and the creation of the European Higher Education Area – a new educational world!
Ruud Duvekot	18	Your glass is half full! Valuation of prior learning as a new perspective for life-long learning
Anita Calonder Gerster	24	Individuelles Kompetenzmanagement – Laufbahnsteuerung mit nachhaltiger Wirkung
Elisabeth Brugger-Schmid	27	Das persönliche Kompetenzmanagement in der Praxis – zwei Beispiele
Ruedi Winkler	28	Markt mit Zukunft: Lernangebote für Erwerbstätige über Vierzig
Andreas König	32	Neue Lernmedien in einem Blended Learning Szenario – Machbarkeits- und Erfolgskriterien
Ursula Hasler	38	Abenteuer Nachdiplomstudium: Zwischen Wissenslücken und Know-how

ZHWaktuell

46	Fünf Jahre <Fachstelle für Interkulturelle Kompetenz>
47	Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis am Beispiel des Nachdiplomkurse Fachübersetzen
50	Erfolgreiche Weiterbildung der ZHW in der Halle 180
51	Qualifizierung von Gerichtsdolmetschern
52	eLearning: Was war, ist und ...
54	Linux User Group an der ZHW – effektive Wege und Instrumente für lebenslanges Lernen
54	Die ZHW engagiert sich in der Lehrstellenförderung
55	CRM-Alumni Schweiz
56	Schweizer Kundenwerttag an der ZHW
57	Der Mittelbau an den Schweizer Fachhochschulen
58	Offshoring aus Schweizer Sicht
59	Dieselreise nach Südkorea
60	Alpha-Cappella begeistert rund 500 Konzertbesucher
60	Absolvententag 05

62 ZHWportrait

Neue Dozierende

Impressum

Redaktion:

Silvia Behofits, lic. phil., I.
 Claudia Gähwiler, lic. phil., I.
 Prof. Dr. phil. Ursula Hasler
 Prof. Dr. techn. Bernhard Somleitner
 Dr. phil. David Stamm
 Prof. Max W. Twerenbold, lic. oec. HSG
 Prof. Dr. phil. Armin Züger (verantwortl.)

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

dieser Ausgabe:

Stephen Adam, University of Westminster, London; Robert Bolecek, dipl. Kommunikator FH; Elisabeth Brugger-Schmid, dipl. Erwachsenenbildnerin, Expertin CH-Q; Anita Calonder Gerster, Psychologin FSP, Bildung und Organisationsberatung BO Zumikon; Prof. Martin Conzett, dipl. Masch.-Ing. ETH; Geraldine A. Critchley, wiss. Assistentin, Zentrum für Marketing Management; Ruud Duvekot, Kenniscentrum EVC, the Netherlands; Matthias Forster, Betriebsökonom FH, wiss. Assistent ZFW; Prof. Claudia General, Leiterin Studiengang Dolmetschen; Prof. Dr. Ursula Hasler, Leitung Online Kommunikation ZHW; Gertrud Hofer, Leiterin Fachstelle Weiterbildung Dept. L; Prof. Dr. Werner Inderbitzin, Rektor ZHW; Prof. Frank Koch, MBA, dipl. Inf.; Dr. phil. Andreas König, Zentrum Human Capital Management; Kurt Meier, Leiter NDK «Bestellerkompetenz und Gesamtleitung im Bauprozess»; Vánavath Ratnaweera, dipl. EL-Ing. ETH; Prof. Moritz Rosenmund, Soziologe, Dozent Pädagogische Hochschule Zürich; Prof. Hans Scheitlin, dipl. EL-Ing. ETH, Leiter Weiterbildung Dept. T; Roland Stähli, dipl. Ing. agr. ETH, SHL Zollikofen; Martin Vögeli, dipl. Ing. HTL, wiss. Mitarbeiter; Thea Weiss Sampietro, wiss. Mitarbeiterin, Präsidentin Mittelbaukommision; Ruedi Winkler, lic. oec. publ. Personal- und Organisationsberatung

Auflage:

4000 Exemplare, erscheint viermal jährlich

Druck und Auflisten:

Peter Gehring AG, Winterthur

Konzept und Gestaltung:

Ricco Meierhofer, www.meierhoferdesign.ch
 Rolf Zöllig, www.rolfzoellig.ch

Layout/Realisation:

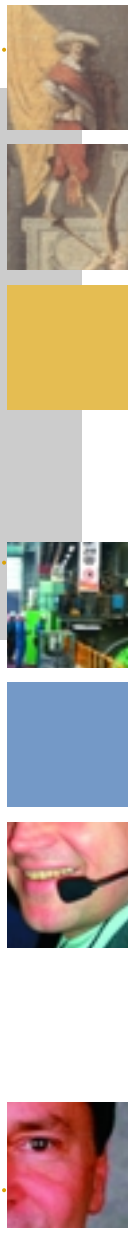
Erich Banz, Neftenbach

Inseratenmarketing:

Publicitas AG,
 Konradstrasse 15, 8401 Winterthur,
 Telefon 052 267 13 24,
 Telefax 052 267 13 11

Redaktionschluss:

Nr. 25/2005, Montag, 9. Mai 2005





Lebenslanges Lernen – was bedeutet dies für Hochschulen?

Von Werner Inderbitzin



Prof. Dr. Werner Inderbitzin
ist Rektor der Zürcher Hochschule Winterthur.

Lebenslanges Lernen ist ein Begriff, der in Diskussionen um Bildung, Lernen und Lehren oft und gerne verwendet wird. Obwohl unzweifelhaft von grosser Bedeutung kann lebenslanges Lernen nur im Kontext von weiteren Entwicklungen verstanden und für die konkrete Leistungspalette einer Bildungsinstitution umgesetzt werden. Zu diesem grösseren Umfeld gehört eine ganze Reihe von Veränderungen. Wichtig aber sind zweifellos

- die demografische Entwicklung und damit die Anzahl und das Profil der Lernenden,
- die Produktion, Kombination und Anwendung von Wissen in der Gesellschaft und
- der Wandel von Branchenstrukturen, Berufsbildern und damit einhergehend die Um- und Neubewertung, oft auch Entwertung von Wissen, Fähigkeiten und Qualifikationen.

Demografie

Die Entwicklung der Demografie in den traditionellen Industrieländern Westeuropas ist hinlänglich bekannt. Der altersmässige Aufbau der Bevölkerung wird sich in den nächsten Jahrzehnten dramatisch verändern, indem die Zahl der älteren

Menschen deutlich zunimmt, die Zahl der jüngeren abnimmt. In der Schweiz wird bis 2020 die Alterskategorie 40 bis 64 Jahre um rund 200'000 Personen zunehmen, die Gruppe 65 bis 79 Jahre um circa 300'000 Menschen grösser sein. Demgegenüber nimmt die Zahl der 20–39 Jährigen um etwa 150'000 Personen ab. Diese Veränderung des Altersaufbaus in der Bevölkerung, der zwangsläufig auch den Altersaufbau der beschäftigten Personen beeinflusst, wird nachhaltige Auswirkungen auf die Wirtschaft haben. So wird der Strom an neuem Wissen, das mit jungen, nach den neuesten Erkenntnissen ausgebildeten Berufsleuten und Hochschulabsolventen in die Wirtschaft fliesst, zukünftig dünner ausfallen. Stattdessen werden immer mehr Arbeitsplätze von mittelalterlichen und älteren MitarbeiterInnen besetzt werden, deren letzte Ausbildung zehn Jahre und länger zurück liegt.

Wissensgesellschaft

Wissen ist zu einer bedeutenden ökonomischen Ressource geworden. Wissen gilt als zentraler Wettbewerbsvorteil, und zwar für Nationen, Firmen und Arbeitskräfte. Die Nützlichkeit von Wissen ergibt sich



nicht mehr nur durch seine «Wahrheit», sondern zunehmend in der Differenz oder im Vorsprung, den es gegenüber Wettbewerbern schafft. Was diese entscheidende Differenz ausmacht, das bestimmt nicht die Wissenschaft oder eine andere unangefochtene Produzentin von Wissen, sondern das entscheiden die Anwender von Wissen – in spezifischen Kontexten und Anwendungsfeldern. Jedes Wissen öffnet auch immer wieder neue Handlungs- und Entscheidungsspielräume. Jedes Wissen macht Nicht-Wissen sichtbar und provoziert einen Lernbedarf.

Strukturwandel

Der rasante Strukturwandel in der Wirtschaft, in den vergangenen zwei Jahrzehnten verschärft durch die Globalisierung, bewirkt nicht nur Verlagerung und Umlagerung von Arbeitsplätzen. Fast noch wichtiger ist die mit dem Strukturwandel einher gehende Umwertung, Neubewertung und Entwertung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen. Dabei ist sehr wohl und sorgfältig zu analysieren, dass nicht alles Wissen und alle Fähigkeiten sich gleich schnell in ihrer Bedeutung verändern. Für Wissensnachfrager und Wissensanbieter wird die Selektion des relevanten Wissens zu einer zentralen Aufgabe.

Konsequenzen für Hochschulen

Für die Bildungsanbieter im Allgemeinen und die Hochschulen im Besonderen ergeben sich eine Reihe von wichtigen Konsequenzen:

1. Die typische Zielgruppe, d. h. junge Leute zwischen 20 und 30 Jahren, verliert relativ an Bedeutung. Der Lern- und Wissensbedarf von Personen in Alterskategorien 40 und älter nimmt zu.
2. In der Wissensgesellschaft der Zukunft findet nicht mehr eine Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten nur in einer Richtung statt. Vielmehr gilt es Wissen zu verknüpfen und zu kombinieren. In diesem Prozess wirken Wissensproduzenten und Wissensanwender zusammen. Die bisher eindeutigen Rollen von Lehrenden und Lernenden verwischen sich.

3. Lehrinhalte sowie Lehr- und Lernmethoden werden in diesem neuen und neuartigen Setting nicht mehr die gleichen sein wie heute.

Vor dem Hintergrund der genannten Entwicklungen und Trends erscheinen einige aktuelle internationale Tendenzen im Bereich der Hochschulbildung alles andere als zufällig, sondern sogar als systematisch zusammengehörig: Die Nachfrage nach Tertiärbildung nimmt zu, gleichzeitig gibt es aber auch starke Trends zur Differenzierung und Abgrenzung. Neben den traditionellen öffentlichen Institutionen treten zunehmend neue Anbieter auf den Bildungsmärkten auf: Corporate Universities, «for-profit»-Bildungsanbieter, Verbände, kommerzielle Tochtergesellschaften von Hochschulen etc. Und vor allem: Es entstehen zurzeit in rasanter Geschwindigkeit Kooperationen verschiedenster Form – zwischen Hochschulen, zwischen Hochschulen und Medienunternehmen, Hochschulen und privaten Bildungsanbietern, Hochschulen und Arbeitskräfte nachfragenden Unternehmen. Es ist unübersehbar, dass die bis anhin unangefochtene Position der traditionellen Hochschulen als alleinige Produzenten und Vermittler von Wissen in Frage gestellt wird.

Die Zürcher Hochschule Winterthur hat sich seit ihrer Gründung mit Erfolg bemüht, den erweiterten Leistungsauftrag im Bereich Weiterbildung zu entwickeln und auszubauen. Life Long Learning ist aber weit mehr als lediglich eine Verstärkung der Weiterbildung. Die Grenzen zwischen grundständiger Ausbildung und Weiterbildung werden sich zusehends verwischen. Die ZHW wird sich auf diese Entwicklungen einstellen. Eine Reflektion über die Bildungsmärkte und die zukünftigen Leistungsangebote in den Jahren 2020 und später ist bereits heute notwendig.





Lebenslanges Lernen – Modebegriff oder Herausforderung für Bildungsverantwortliche?

von Roland Stähli

Wer im Bildungsbereich arbeitet weiss, dass in den vergangenen Jahrzehnten verschiedentlich neue Konzepte und Trends oder Wunschvorstellungen aufgetaucht und oft auch wieder verschwunden sind. Unter dem Begriff «lebenslanges Lernen» wird seit mehr als zehn Jahren ein Konzept intensiv diskutiert, welches je nach Position und Sichtweise unterschiedlich verstanden werden kann. Im nachfolgenden Artikel werden einige grundlegende Hinweise und Überlegungen zum Konzept des lebenslangen Lernens und einige allgemeine Konsequenzen für Bildungsverantwortliche dargestellt.



Roland Stähli, dipl. Ing. agr. ETH, ist seit sieben Jahren Professor für Didaktik und Methodik von Unterricht und Beratung in der Landwirtschaft. Er unterrichtet an der Schweizerischen Hochschule für Landwirtschaft und leitet daneben das CIEA, ein internationales Studienzentrum für Bildung und Beratung in der Landwirtschaft. Seit Dezember 2004 ist R. Stähli Studiengangsleiter «Agronomie» an der SHL in Zollikofen.

Zum Konzept des lebenslangen Lernens

Der Mensch lernt während seines ganzen Lebens in verschiedensten Situationen und Umgebungen: in der Ausbildung, bei der Arbeit, zu Hause und bei seinen Freizeitaktivitäten. Einige dieser Lernaktivitäten sind eher beiläufig und weitgehend unbewusst, doch ein grosser Teil davon ist geplant und zielgerichtet. Wenn im folgenden Artikel von lebens-



langem Lernen die Rede ist, dann denken wir dabei an diese zweite, bewusste Art des Lernens. Der Ausdruck «lebenslanges Lernen» wurde bereits vor dreissig Jahren von Edgar Faure in seinem richtungweisenden, im Auftrag der UNESCO verfassten Werk *Learning to be* erstmals verwendet. Noch 1985 war der Begriff nicht sehr bekannt, doch seit einigen Jahren ist er zu einem Schlagwort geworden, welches von den Benutzern mit unterschiedlichsten Bedeutungen gefüllt wurde.

Warum wurde das Konzept des lebenslangen Lernens entwickelt und was steckt dahinter? Knapper und Cropley (2000) geben in einem Grundlagewerk umfassend Antwort auf diese Frage. Die Grundidee war anfänglich ziemlich idealistisch und basierte auf Bildungszielen, die das Bedürfnis nach Demokratie, Chancengleichheit und persönlicher Entfaltung unterstrichen, welche nur dann zu realisieren wären, wenn die Lernwerkzeuge allen Menschen – und nicht nur einer privilegierten Elite – zugänglich wären.

Die zweite und heute wichtigere Erklärung basiert auf der Tatsache, dass entscheidende Impulse für das lebenslange und lebensumspannende Lernen von der zunehmenden Komplexität des Lebensumfeldes und den sozialen und technologischen Veränderungen in der Welt ausgingen. Diese Veränderungen waren und sind ebenso tiefgreifend wie schnell, und ihr Rhythmus hat sich an der Schwelle des dritten Jahrtausends weiter beschleunigt. Knapper und Cropley (2000) zitieren in diesem Zusammenhang den kanadischen Wissenschaftler Thomas Homer-Dixon. Dieser hat festgehalten, dass wir in einer Zeit, in der die Welt und unser Leben immer komplexer und schnelllebiger werden, neue Formen des Lernens benötigen. Formen, die unsere Fähigkeit fördern, kreative Lösungen für Probleme, mit denen wir noch nie zuvor konfrontiert waren, zu finden. Homer-Dixon bezeichnet diese Fähigkeit als «Genialität» und meint erklärend, dass wir diese Genialität brauchen, um die Art, wie wir unser Leben gestalten, wie wir Probleme lösen und mit unserer Umwelt umgehen, zu verändern.

Einer der wichtigsten Lebensbereiche, in denen die meisten Menschen mit tiefgreifenden Verände-

rungen konfrontiert werden, ist die Arbeitswelt. Das Wissen und die Kenntnisse, die wir in der Grundschule oder Hochschule erworben haben, sind in einer Umgebung, in der Prozesse und Praktiken laufend ändern, schnell veraltet. In einem solchen Umfeld sind unsere traditionellen Vorstellungen von der «Bildung durch Einimpfen», durch jahrelange formelle Schullehrgänge in den frühen Phasen unseres Lebens, nicht mehr zeitgemäss. Die traditionelle Weiterbildung durch formelle Kurse bietet oft keine befriedigende Lösung. Es braucht also letztlich neue Sichtweisen auf den lebenslangen Lerner/die lebenslange Lernerin sowie organisatorische und didaktische Ansätze, um diesen veränderten Anforderungen gerecht zu werden.

Dimensionen des lebenslangen Lerner/der lebenslangen Lernerin

Knapper und Cropley (2000) haben den lebenslang Lernenden als jemanden beschrieben, der sich des Zusammenhangs zwischen dem Lernen und dem realen Leben voll bewusst ist, der die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens erkennt, sich hoch motiviert auf diesen Prozess einlässt und das nötige Selbstvertrauen und die nötigen Lernfähigkeiten mitbringt. Zu diesen Fähigkeiten zählen unter anderem die folgenden Dimensionen:

- Die Menschen planen und überwachen ihre Lerntätigkeit selbst.
- Die Lernenden sind in der Lage, sich selbst einzuschätzen und zu hinterfragen.
- Die Beurteilung ist auf Feedback für Veränderungen und Verbesserungen fokussiert.

Etwas ausführlicher kann man das lebensumspannende Lernen auch beschreiben, indem man die Merkmale der dazu notwendigen Lehr-Lernprozesse charakterisiert. Sie finden dazu eine Zusammenstellung im Kasten 1. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Feststellung, dass lebenslanges Lernen nicht mit einer lebenslangen Schulbildung gleichzusetzen ist. Die Idee ist vielmehr, dass die Menschen die Verantwortung für ihre eigenen Lernaktivitäten übernehmen, während die Aufgabe von Bildungsverantwortlichen darin besteht, ein Umfeld zu schaffen,

in dem diese Aktivitäten möglichst effizient stattfinden können.

Erfolgsfaktoren für erfolgreiche Lernprozesse im Verlauf des ganzen Lebens

Mit der letzten Feststellung sind bereits erste Erfolgsfaktoren angesprochen, welche dazu beitragen, dass Konzepte des gezielten, lebenslangen Lernens realisiert werden können. Zu denken ist hier an grundlegend notwendige politische und organisatorische Rahmenbedingungen, wie sie in den aktuellen Bildungsdiskussionen häufig genannt werden. Zu denken ist aber auch an lernpsychologische und didaktische Aspekte. Aus lernpsychologischer Sicht beispielsweise sind vor allem zwei Voraussetzungen entscheidend: *die persönliche Motivation* und *die Fähigkeit zu lernen*. Diese beiden Aspekte in Kombination beeinflussen einerseits sehr häufig den Entscheid einer Person an einer Lernaktivität teilzunehmen, sei sie nun formal (z.B. ein strukturiertes Weiterbildungsangebot) oder non-formal (z.B. Lernpartnerschaften in Netzwerken). Andererseits sind sie für den möglichen Lernerfolg bei den Lernenden sehr entscheidend.

Weitere Hinweise zu den Erfolgsfaktoren für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse finden wir in der Lernforschung, wo seit vielen Jahren die Frage untersucht wird, welche Faktoren die Qualität von Lernprozessen entscheidend beeinflussen. Einige dieser Faktoren sind im Kasten 2 festgehalten. Wir Lehrende müssen uns also immer wieder gezielt die Frage stellen, wie wir gute Lehr-Lernprozesse gestalten

können, um so in verschiedenen Situationen zu erfolgreichem, lebenslangem Lernen beitragen zu können. Zwei Leitideen sollen dazu konkrete Hinweise liefern:

Leitidee 1:

«Lernen ist dann erfolgreich, wenn es in konkreten Handlungssituationen erfolgt, ausgehend vom Vorverständnis Einblicke ins eigene Lernen eröffnet, den Austausch und Dialog fördert sowie klare Orientierung ermöglicht.»

Leitidee 2:

«Lehr-Lernprozesse, welche gründliches Verstehen und Orientierung fördern, bestehen aus einem Wechselspiel verschiedener Zugänge und Begegnungen. Sie entsprechen gleichzeitig einem Pendel zwischen Alltagswelt und Sachwelt und zwischen angeleitetem und selbständig-eigenständigem Lernen.» (in Anlehnung an Müller, 2004)

Ein verändertes Bildungsverständnis ist notwendig

Wenn Bildungsverantwortliche – gemeint sind hier Dozierende aber auch Leitungspersonen und Entscheidungsträger – die Ideen des lebenslangen Lernens ernst nehmen wollen, werden sie nicht darum herum kommen – über die didaktisch-pädagogischen Massnahmen hinaus – ihre Sicht auf Bildung und Bildungsprozesse neu auszurichten. Hans Georg Schuetze (2004) hat dazu bedenkenswerte Vorschläge gemacht, welche in Tabelle 1 zusammenfassend dargestellt sind.

Merkmale des lebensumspannenden Lernens:

- Das Lernen ist aktiv, nicht passiv.
- Die Lernaktivitäten finden sowohl in einem formellen als auch in einem informellen Rahmen statt.
- Die Menschen lernen mit und von ihren Mitmenschen.
- Die Lernenden sind in der Lage, Informationen aus den unterschiedlichsten Quellen zusammenzutragen und zu beurteilen.
- Die Lernenden verinnerlichen Ideen aus verschiedenen Fachgebieten.
- Die Lernenden setzen je nach Bedarf und nach den jeweiligen Gegebenheiten unterschiedliche Lernstrategien ein.
- Die Lernaktivitäten konzentrieren sich auf reale Probleme.
- Der Schwerpunkt beim Lernen liegt sowohl auf den Inhalten als auch auf dem Lernprozess.

Kasten 1: in Anlehnung an Knapper und Corpley, 2000

Faktoren, welche die Qualität von Lernprozessen entscheidend beeinflussen:

- Faktoren im Zusammenhang mit den Lernenden selber (z.B. Vorwissen, Fähigkeiten, Fleiss, Arbeitsbelastung, Beteiligung am Lernprozess).
- Faktoren im Zusammenhang mit den Lehrenden (z.B. wissenschaftliche Fachkompetenz, Strukturierung, Klarheit, thematische Breite, Lehrkompetenz, Engagement und Motivierung, Klima, Interaktion und Betreuung).
- Faktoren im Zusammenhang mit den didaktischen Rahmenbedingungen (z.B. Anforderungsniveau, Veranstaltungstyp, Teilnehmerinnenzahl oder Art der Prüfungen).
- Faktoren im Zusammenhang mit dem eigentlichen Lernerfolg (z.B. Interessantheit der Veranstaltung, quantitativer und qualitativer Lerngewinn oder Änderung von Einstellungen).

Kasten 2: in Anlehnung an Rindermann, 2004

Tabelle 1:
Vergleich zwischen zwei unterschiedlichen Bildungsverständnissen (Quelle: Schuetz 2004)

«Traditionelles» Bildungsverständnis	Auf lebenslanges Lernen ausgerichtetes Bildungsverständnis
eingeschränkter Zugang zu Bildung	sehr offener Zugang zu Bildung für alle Interessierten
Aufnahmeprozedere auf der Basis von vorzuweisenden Abschlüssen	Anerkennung von verschiedenen früheren Lernleistungen
Bildung vor allem für junge Menschen	Bildung für Junge und Ältere
Selektion im Hinblick auf «Exzellenz»	Chancen zum Lernen für alle
Schwerpunkt auf Vollzeitausbildungsangeboten	Vollzeit- und Teilzeitausbildungsangebote
Bildung vor allem in Klassenzimmern / Bildungsinstitutionen	Bildung auch ausserhalb der Institution / auf Distanz
Häufig stark angeleitetes Lernen	Mehr selbständiges Lernen
Linearer Studienaufbau mit Schlussprüfungen	Modulbasierter Studienaufbau mit Kreditsystemen
Themen resp. Disziplin orientierte Bildungsangebote	Problem lösende resp. Kompetenz orientierte Bildungsangebote

Vergleichen wir diese Gegenüberstellung mit den aktuellen Entwicklungen in der schweizerischen Hochschullandschaft, so können wir feststellen, dass sich gerade die Fachhochschulen in hohem Masse in die Richtung des auf lebenslangen Lernens ausgerichteten Bildungsverständnisses entwickeln. Die Fachhochschulen dürfen dabei aber mit ihren Reformen nicht auf halbem Weg stehen bleiben, sondern müssen die eingeleiteten Veränderungen konsequent und mit den dafür notwendigen Mitteln zu Ende führen.

Bedingt lebenslanges Lernen eine andere Rolle der Lehrpersonen?

Neben vielen weiteren, hier nicht abschliessend zu beantwortenden Aspekten stellt sich die Frage, wie sich die Rolle der Lehrenden im Hinblick auf das lebenslange Lernen zu verändern habe. «Ist es nicht kontraproduktiv, Lehrende zu schnell auf ein verändertes methodisches Verhalten (z. B. als Lerncoach) zu verpflichten, ohne ihnen vorher zu ermöglichen, die dazu notwendige pädagogische Haltung reflektieren und bewusst modifizieren zu können?» fragte vor kurzem an einem Seminar Professor Erich Ribolits von der Agrarpädagogische Akademie Wien. Er antwortete auf diese Frage unter anderem mit der Feststellung: «Wird unter einem Lerncoach ein Diskurspartner bei der Suche nach Erkenntnis verstanden, stellt der Übergang vom Vortragenden zum Lerncoach tatsächlich eine Chance dar, dass gesellschaftlich organisierte Lernprozesse ein Stück mehr in Richtung des souveränen Subjekts wirksam werden. Wird damit allerdings nur intendiert, den alten Wein (der Vermittlung) in neue (methodische) Schläuche zu füllen, dann besteht die Gefahr, dass

das Bildungsziel des autonomen Individuums durch die Fassade methodischen Verhaltens noch zusätzlich verstellt wird.» (Ribolits 2004)

Was vor mehr als dreissig Jahren als abstraktes Bildungskonzept begonnen hat, konfrontiert heute die Bildungsverantwortlichen mit mehr als bildungspolitischen Grundsatzdebatten. Lebenslanges Lernen ist eine Tatsache, eine Verpflichtung und eine Herausforderung zugleich. Wenn sich Lehrende und Lernende gemeinsam darauf einlassen, Lehr-Lernprozesse gezielt zu gestalten und weiter zu entwickeln, dann ist es möglich, der von Thomas Homer-Dixon beschriebenen «Genialität» langsam aber kontinuierlich näher zu kommen.

Verwendete Literatur:

Knapper, Ch. und Cropley, A. (2000):
 Lifelong Learning in Higher Education, Kogan Page, London

Müller, H. (2004):
 Handlungs- und reflexionsorientierte Lehr- und Lernprozesse als Voraussetzung für lebenslanges Lernen, Seminarunterlagen, http://www.ciea.ch/documents/s04_ref_mueller_d.pdf

Ribolits, E. (2004):
 Vom Vortragenden zum Lerncoach: Chancen und Gefahren für Lehr- und Beratungspersonen, Seminarunterlagen, http://www.ciea.ch/documents/s04_ref_ribolits_d.pdf

Rindermann, H. (2004):
 Konsequenzen aus der studentischen Veranstaltungskritik, in Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2004, Hochschulrektorenkonferenz, Bonn

Schuetze, H.-G. (2004):
 Universities, Continuing Education and Lifelong Learning, in Fröhlich, W. und Jütte, W. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung, Edition Donau-Universität Krems, Waxmann Verlag, Münster und New York



Gesucht: ein Bildungssystem für das lebenslange Lernen

von Moritz Rosenmund

Dass wir uns heute auf ein Lernen von der «Wiege bis zur Bahre» einstellen müssen oder dürfen, ist zu einer kaum mehr ernsthaft in Frage gestellten Selbstverständlichkeit geworden. Wie das Bildungssystem so umzubauen ist, dass es lebenslange Bildung für alle auch wirklich möglich macht, ist indessen weniger klar.

Moritz Rosenmund, Soziologe, ist als Dozent an der Pädagogischen Hochschule Zürich tätig. Am Pestalozzianum hat er sich als Mitarbeiter und zwischen 1998 und 2002 als Leiter des Teams Forschung & Entwicklung während langer Jahre mit Fragen der Entwicklung von Bildung und Weiterbildung befasst.

Es gilt heute als ausgemacht, dass das zielgerichtete Aneignen von Wissen und Fertigkeiten nicht mit dem Abschluss der Grund- und Berufsbildung zu Ende ist, sondern man über das gesamte aktive Leben hinweg weiterlernen muss, um in einer sich rasch verändernden Welt bestehen zu können. Life-long learning ist in aller Munde. Als Horrorvision mag die Formel jenen erscheinen, denen die Schule längst verleidet ist; eher als Traumvorstellung denjenigen, die das klare Ziel haben, sich lernend weiter zu entwickeln. Irgendwo zwischen Bedrohung und Verheissung bewegen sich auch die Vorstellungen, die man in den internationalen Organisationen mit dem Begriff des lebenslangen Lernens verbindet. Ein von der Kommission Delors für die UNESCO verfasster Bericht



spricht vom Auftrag der Bildung im 21. Jahrhundert als der Gesamtheit der *Möglichkeiten* jedes Einzelnen, von der Kindheit bis ans Lebensende zu einem dynamischen Verständnis der Welt, der Mitmenschen und der eigenen Person zu gelangen.¹ Demgegenüber betont die OECD, dass alle Kinder vom frühesten Alter an auf die *Notwendigkeit* vorzubereiten seien, während ihres ganzen Lebens weiterzulernen, um dadurch in der Lage zu sein, ihre Qualifikationen zu verbessern oder eine Umschulung zu bewältigen.²

Wie auch immer der Akzent gesetzt werden mag, der Begriff des lebenslangen Lernens bezieht sich doch stets auf drei Instanzen und die zwischen ihnen bestehenden Wechselwirkungen: Das Individuum sieht sich einem sich wandelnden Umfeld gegenüber, welches einerseits durch die technologische Entwicklung und die Dynamik des Arbeitsmarktes, andererseits durch Veränderungen im sozialen, politischen und kulturellen Bereich gekennzeichnet ist. Gleichzeitig wird dieses Individuum auch als aktiv auswählender Nutzer der Angebote begriffen, die das Bildungssystem für verschiedene Lebensumstände zur Verfügung hält. Es ist immer weniger so, dass die Menschen einen Bildungsgang einfach «absolvieren», weil es die Zugangsbedingungen zu einem bestimmten Beruf so erfordern, sondern sie sind zunehmend darum bemüht, Bildungswege zu gestalten und dies in einer Weise, dass sie nicht in Sackgassen münden. Anders als noch vor wenigen Jahrzehnten sehen sie sich mit der hohen Anforderung konfrontiert, die eigene Bildungsbiografie möglichst stimmig mit ihrer gesamten Biografie zu verbinden.

Gestaltung einer Bildungslaufbahn als Aufgabe des Einzelnen

Dieses Problem, das sich den Menschen unter dem Gesichtspunkt des lebenslangen Lernens stellt, lässt sich am besten anhand des Vergleichs von zwei aufeinander folgenden Generationen illustrieren:

Wenn jemand, nennen wir ihn Herr Wegmann, 1980 als 15-jähriger in die Sekundarstufe II übertrat, fand er noch vergleichsweise übersichtliche Verhältnisse vor. Wenn er nicht gleich ins Erwerbsleben übertreten, sondern einen technischen Beruf erlernen wollte, standen ihm zwei hauptsächliche Möglichkeiten offen: Eintritt in eine Berufslehre, die ihn mit grosser Wahrscheinlichkeit zu einem Berufsabschluss und einer späteren Erwerbstätigkeit im erlernten Beruf und allenfalls einigen (inner-)beruflichen Weiterbildungsabschnitten führen würde; oder Übertritt in eine Maturitätsschule Typ B oder C und Studium an der ETH. Als er seine Entscheidung getroffen hatte, konnte er dem gewählten Weg relativ gelassen folgen, bis er mit etwa 19 beziehungsweise 25 Jahren ins Erwerbsleben eintrat.

Im Jahr 2000 ist Herr Wegmann 35-jährig und seine Tochter muss sich ihrerseits allmählich auf den Übertritt in die Sekundarstufe II vorbereiten. Sie trifft dabei eine andere Situation an als seinerzeit ihr Vater. Zwar könnte auch sie sich direkt einer Mittelschul-Eintrittsprüfung stellen oder einen Lehrberuf wählen. Sie könnte die Entscheidung aber auch noch einmal hinausschieben und ein 10. Schuljahr – verbunden mit Schnupperlehren – einschalten. Sie könnte auch die Möglichkeit in Betracht ziehen, eine Lehre anzufangen mit dem klaren Ziel, eine Berufsmaturität und ein Fachhochschulstudium anzustreben oder allenfalls doch noch eine allgemeinbildende Matur nachzuholen und dann zu studieren. Denn wenn es 1980 schon fast zur Selbstverständlichkeit geworden war, eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II zu absolvieren, gilt dies nun, um die Jahrhundertwende herum, zunehmend auch für die tertiäre Bildung.

Der Vater, dessen Entwicklungsmöglichkeiten im erlernten Beruf sich im Zuge technologischer Rationalisierung stark eingeschränkt haben, hat sich für Aufgaben im EDV-Bereich umschulen lassen.

¹ J. Delors et al. (1996). *L'éducation, un trésor caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Unesco

² OECD (1996). *Apprendre à tout âge: réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel*, 16-17 janvier.



Während diese Erfahrung für ihn unerwartet und zum Teil traumatisch gewesen ist, rechnet seine Tochter bereits jetzt mit der Möglichkeit eines solchen Szenarios, und sie versucht abzuschätzen, welcher Bildungsgang ihr zu einem späteren Zeitpunkt Entwicklungsmöglichkeiten offen lässt, aus denen sie auswählen kann. Der Vater möchte sie dabei gerne beraten, verfügt jedoch nicht über den nötigen Überblick. Einerseits hat sich die Zahl der in Frage kommenden Schulen ebenso vergrößert wie die zwischen ihnen möglichen Übergänge. Andererseits ist die Umformung des Systems noch in vollem Gang. Es ist noch schwer abschätzbar, welche Angebote eine tragfähige Basis bieten. Kurz: Die junge Frau Wegmann und ihre Altersgenossinnen sehen sich einer Situation gegenüber, in der verschiedenste individuelle Routen durch das Bildungswesen hindurch möglich sind und wohl auch realisiert werden.

Was die Geschichte der Familie Wegmann verdeutlichen soll, ist Folgendes: In knapp der Zeitspanne, die eine Generation von der nächsten trennt, hat sich die Erscheinungsweise dessen, was man Bildungslaufbahn nennen mag, drastisch verändert. Vater Wegmann musste und konnte sie noch als ein Verlauf verstehen, der durch die Struktur des Bildungssystems stark vorbestimmt und in gewisser Weise auch garantiert war. Seine Tochter muss sich viel aktiver um die Gestaltung einer Bildungslaufbahn bemühen, die zugleich kohärent, in sich stimmig, ist und doch entsprechend den Anforderungen nicht vorhersehbarer Lebensumstände und -lagen laufend modifiziert werden kann. Waren es um 1980 noch stark die Gefässe oder besser Kanäle des Bildungswesens, die einen Bildungsweg bestimmten, präsentiert sich das System heute zunehmend als ein nicht immer übersichtliches Wegnetz mit zahlreichen Verzweigungspunkten, an denen immer wieder neu zu entscheiden ist, wie es weitergehen soll.

Neue Anforderungen an das Bildungssystem

Aus dieser veränderten Konstellation ergeben sich neue Fragen in Bezug auf die gesellschaftliche Einrichtung, die sich im Verlauf der Jahrhunderte als der Ort etabliert hat, wo Wissen und Befähigungen vermittelt werden. Diese Einrichtung, das Bildungssystem, ist bekanntlich seit einiger Zeit im Gerede, weil die Effizienz, mit der sie das tut, zunehmend in Zweifel gezogen wird. Diese Frage der Wirksamkeit der Wissensvermittlung ist jedoch klar von einer anderen zu unterscheiden, die sich im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen mit besonderer Dringlichkeit stellt, nämlich der Frage, inwieweit es die Struktur des Bildungssystems und seiner Angebote den Menschen erlaubt, jederzeit an vorangegangene Etappen ihres Bildungsweges anzuknüpfen und ein

ihrer momentanen Lebenslage entsprechendes Bildungsangebot zu finden. Um zwei Beispiele zu geben: Welche Angebote finden Frauen vor, die sich für ein paar Jahre aus dem Berufsleben verabschiedet haben, um sich der Kindererziehung zu widmen, wenn sie an früheres Berufswissen und frühere Berufserfahrung anknüpfen und einen Beruf wieder ausüben möchten, der sich seinerseits während der Zeit ihrer Abwesenheit verändert hat? Oder welche Möglichkeiten haben hoch kompetente Praktikerinnen und Praktiker, die aber nicht über einen Maturitätsabschluss verfügen, zu einer Zusatzausbildung auf der Tertiärstufe zu gelangen, um sich für die Übernahme einer Managementfunktion zu qualifizieren?

Wie kann das Bildungssystem so ausgestaltet werden, dass es den Individuen eine optimale Gestaltung ihrer Bildungslaufbahn in einer sich rasch wandelnden Welt ermöglicht? Dies war auch die Leitfrage einer von der Kommission Allgemeine Bildung der EDK in Auftrag gegebenen Prospektivstudie.³ Deren Ziel bestand nicht einfach darin, die gegenwärtige Situation zu analysieren und beispielsweise auf Vorzüge und Schwächen des bestehenden Systems hinzuweisen. Vielmehr war danach gefragt, wie dieses System so umgestaltet werden könnte und sollte, dass es in Zukunft dank geeigneter Strukturen und Angebote ein Lernen über den gesamten Lebenszyklus hinweg ermöglicht.

Das methodische Vorgehen der Studie lässt sich so zusammenfassen, dass die Autoren zunächst eine Reihe von heute feststellbaren Entwicklungstrends identifizierten. Mit diesem Katalog von Trends konfrontierten sie rund dreissig Expertinnen und Experten im Rahmen von offenen Interviews. Die Expertinnen und Experten waren aufgefordert, die Bedeutung der Trends für die gegenwärtige und zukünftige Entwicklung zu beurteilen und ihre Erwartungen und Optionen für das Bildungssystem des Jahres 2020 zu formulieren. Die inhaltsanalytische Auswertung der Gesprächsprotokolle erlaubte dann, das dynamische Feld abzustecken, in dem sich das Bildungswesen zurzeit bewegt und in dem es sich auch künftig positionieren müssen.

Gestützt auf die Auswertung der Gesprächsprotokolle gelangt die Studie zum Schluss, dass es hauptsächlich zwei Kräfte sind, die gleichsam am bestehenden Bildungssystem zerrren und auf Veränderungen seiner Strukturen und inhaltlichen Angebote hinwirken. Auf der einen Seite haben sich die Bedürfnisse der Individuen an dieses System in den vergangenen Jahrzehnten stetig diversifiziert. Und diese Bedürfnisse werden zunehmend als Ansprüche auf eine Bildung artikuliert, die den jeweiligen Lebensumständen und -plänen möglichst genau entspricht. Diese Kraft wirkt in Richtung eines Umbaus

³ M. Rosenmund & M. Zulauf (2004). Um-bilden. Welches Bildungssystem für das lebenslange Lernen? Studien + Berichte 20A. Bern: EDK



des Bildungssystems in der Weise, dass selbstbestimmte und massgeschneiderte Bildungswege über den gesamten Lebensverlauf hinweg möglich werden. In eine andere Richtung wird das System von Kräften gezogen, die vom wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeld ausgehen. Wenn Bildung eng nur noch als reine Befähigung für berufliche und andere Tätigkeiten gesehen wird, entsteht Druck, alten Ballast abzuwerfen und nur noch genau diese Befähigung zu vermitteln und zu trainieren. Bildungsprozesse sind dann nicht mehr als das Absolvieren eines in sich mehr oder weniger kohärenten Programms in einem vergleichsweise abgeschlossenen Raum zu verstehen, sondern reduzieren sich auf die Vermittlung und Aneignung unmittelbar nutzbarer Qualifikationen. Und weil diese mitunter in kurzer Zeit veralten können, ist aus dieser Perspektive ein Bildungssystem zu fordern, das rasch und hoch flexibel auf den wirtschaftlichen, technologischen und gesellschaftlichen Wandel reagiert und seine Strukturen und Programme entsprechend anpasst.

In dem Masse, in dem die Bildungsinstitution einer dieser zwei Kräfte – oder beiden zugleich – nachgibt, gibt sie auch ein mehr oder weniger grosses Stück ihrer Eigenständigkeit auf. Es ist dann immer weniger das Bildungssystem selbst, das gestützt auf Jahrzehnte alte Erfahrungen in Bezug auf die Gestaltung zusammenhängender Lehr-Lernprozesse die Bildungsprogramme autonom definiert und sie nur allmählich und in kleinen Schritten anpasst. Sondern das System wird, im Extremfall, zum Spielball individueller Bedürfnisse und Ansprüche im Falle der einen Kraft oder wirtschaftlich-gesellschaftlicher Interessen im Falle der anderen.

Dass sich die beiden skizzierten Kräfte und ihnen entsprechende Entwicklungstrends heute beobachten lassen, bedeutet noch lange nicht, dass sie sich schicksalhaft ungebremst durchsetzen werden. Zum einen ist festzuhalten, dass das oben angespro-

chene dynamische Feld zahlreiche Optionen offen hält. Des Weiteren ist anzunehmen, dass ein radikaler Umbau des Systems im Sinne der Trends mit grösster Wahrscheinlichkeit zahlreiche Widersprüche und unbeabsichtigte Nebenwirkungen zur Folge hätte. Am wichtigsten ist jedoch, dass Bildung noch immer ein öffentliches Gut darstellt und weite Teile der Bildungsinstitution unter öffentlicher Aufsicht stehen. Der Entscheid darüber, welche Reformen erforderlich sind, um den Menschen eine optimale Gestaltung ihrer Bildungsbiografie zu ermöglichen, ist daher in einem demokratischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozess zu treffen. Dies bedeutet, dass die an Bildung geknüpften unterschiedlichen Interessen angemessen zu berücksichtigen sind, damit mehrheitsfähige Lösungen möglich werden.





Lifelong learning and the creation of the European Higher Education Area – a new educational world!

by Stephen Adam, University of Westminster, London



The current pace of change affecting European higher education is truly phenomenal and shows every sign in the immediate future of accelerating. The main causes of this are what has become known as the ‘Bologna Process’.¹ The Bologna Process represents a comprehensive re-thinking of European higher education, culminating in the creation of the European Higher Education Area by 2010.

Stephen Adam is Principal Lecturer and leader of the undergraduate Politics area in the Department of Social and Political Studies at the University of Westminster (London). He is the author of a number of research projects and studies for the European Commission and other organizations including: the ‘Diploma Supplement Development Project’ (1999), ‘ECTS Extension Feasibility Project’ (2000), the ‘Transnational Education Projects – Western and Central/Eastern Europe’ (2001 and 2003), a background report on ‘Qualification Structures in European Higher Education’ for the first Danish ‘Bologna Seminar on qualifications frameworks’ (2003), ‘Learning Outcomes Background Report’ for the Edinburgh ‘Bologna’ Seminar (2004). He is a member of the EC experts group advising on the creation of a European qualifications framework for lifelong learning. He is also one of the UK official Bologna Promoters.

The transformations that are happening in the Bologna Process are not just surface alterations but are deep-rooted changes of our higher education systems. European states are adjusting their education systems to cope with the newly-discovered rigours of the market – which means ensuring that qualifications clearly relate to employment. Consequently, the very role and relationship between traditional higher education institutions (HEI), non-traditional providers (in-house company universities, etc.) and business and industry are being re-examined. This is long overdue.

Perhaps, the most interesting, so far relatively neglected, and yet potentially far-reaching changes are those in the area loosely described as 'lifelong learning'. Ministers of education across Europe have declared this an important area for progress but not much has been achieved yet. The European Commission, UNESCO, Council of Europe and many other international organisations have highlighted its significance for the development of any coherent long-term (national and international) educational strategy. The notion of lifelong learning immediately raises complex issues associated with the role of, and relationships between Continuing Education, Adult Education, Continuing Professional Development (CPD), formal, informal and non-formal learning, Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL), and systems for recording credit.

It is not yet apparent exactly what sort of arrangement for lifelong learning will eventually emerge across Europe but it is clear that any system will feature a process for recording credits and involve the key notion of APEL. This article seeks to explore these two key aspects with particular reference to the current development of the European Credit Transfer System (ECTS) into a truly pan-European credit transfer and accumulation and framework for lifelong learning.²

Two further developments directly affect European higher education. The first is a product of the Bologna Process – the development of 'new style' national frameworks of qualifications and the overarching European framework for qualifications of the European Higher Education Area. The second is the European Commission's plans to create a European qualifications framework (EQF) for lifelong learning that would be credit-based and link vocational education and training (VET) with higher education (HE). The latter is conceived as a broader 'meta-framework' that would subsume the Bologna higher education initiative. In effect, the Commission is seeking to unite the Bologna Process with the Bruges-Copenhagen Process.³ These framework developments will have profound effects on all educational providers by forming the context for the recognition of formal, non-formal and informal education. In future, it will become increasingly easy for learning to be recognised wherever it takes place.

The Bologna Process and ECTS

The stated aim of the Bologna Process is to create a European Higher Education Area by 2010 and credits are clearly seen to have a major role in the convergence of education systems. The last two meetings of European higher education ministers in Prague 2001 and Berlin 2003 acknowledged the need

to develop national credit systems, preferably based on ECTS, to encourage lifelong learning. Credit systems in general and ECTS in particular, are ideally suited to organise and record both formal and non-formal learning. This is why it is important to examine the relationship between ECTS and APEL to explore what they offer in terms of potential advantages and solutions; in summary, to see how such a credit system can aid the recording and recognition of non-formal learning.

For the uninitiated, ECTS is the European Commission-inspired 'classic' credit transfer tool for student mobility.⁴ Primarily, it is a recognition system designed to ensure that any student, who successfully takes part of their studies abroad at another institution, receives full credit-recognition when they return to their home university to complete their qualification. ECTS uses a number of tools to facilitate this process such as learning agreements, transcripts and study descriptions. In practice, the system is almost exclusively applied to students in first-cycle full-time traditional higher education.

The Bologna Process has given ECTS a new and potentially much greater educational significance. However, the resulting reforms have been slow to impact on ECTS, now renamed the European credit transfer and accumulation system.⁵ As such, it will in time assume a much greater importance as it has the capacity to become the basis of national credit accumulation frameworks rather than just a limited credit transfer device. The potential of ECTS to act in this way, to the benefit of lifelong learning, has been proven⁶. Many national education systems are already based on credit systems and many national systems are directly based on the ECTS inspired 60-credits-per-year approach. ECTS is therefore naturally evolving as the basis of a pan-European credit accumulation framework that encompasses and integrates all post-school educational activities. In so doing it would facilitate the measurement and comparison of a range of learning achievement in the context of different European qualifications, programmes and educational environments. Finally, ECTS now acknowledges that credits should be expressed in terms of learning outcomes and linked to levels but again this is not yet widespread current practice.

National and international applications of APL/APEL

In this emerging new world of European education the preoccupation with lifelong learning is naturally highlighting the role of APL and APEL.

The Accreditation of Prior Learning (APL) refers to the recognition (or not) of certificated

¹ The Bologna Process currently covers 40 European countries and detailed information on it can be found at the following official web site: <http://www.bologna-bergen2005.no>.

² The European Credit Transfer System (ECTS) was the focus of a special EUA/Swiss Confederation Bologna framework Conference Credit Transfer and Accumulation – the Challenge for Institutions and Students. This took place in Zurich, October 2002. Details can be found at: <http://www.ects-conference.ethz.ch>.

³ The European Credit Transfer System (ECTS) was created following a pilot project run by the European Commission 1988-1995 to promote traditional student mobility and the recognition of periods of study abroad. Full details of this system can be found at the European Commission web site: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>

⁴ For further details see the finding, line 3, of the (2002) Tuning Educational Structure in Europe project report: www.let.rug.nl/TuningProject and www.relint.deusto.es/TuningProject. See also the ECTS Users' Guide published in August 2004: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/usersg_en.html

⁵ An analysis of the application of ECTS as a lifelong learning credit accumulation (and not just a credit transfer) system can be found in the report by Adam S and Gehmlich V, (2000) Report for the European Commission – ECTS Extension Feasibility Project.

⁶ Much work on the processes associated with this has been done in France and the UK. In the latter, the QAA in 2004 produced Guidelines on the Accreditation of Prior Learning. These are available at: <http://www.qaa.uk/academicinfrastructure/apl/guidance.asp>.

learning (learning formally assessed by another body) for the purposes of access (credit entry) to a programme or exemption (credit exemption) from part of a programme of study within the national and/or international context. The Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) refers to the process whereby the individual's competencies (knowledge, skills, attitudes and abilities) gained in non-formal (work-based) and informal (life experience) learning environments are accredited (assessed and recognised) – or not. APEL involves the comparison of the outcomes of the previous 'experiential' learning against the requirements of existing qualifications for the purposes of credit access and credit exemption.⁷

The development of systems to record lifelong learning encourages the need to introduce APEL processes that accredit/assess learning, no matter where it has taken place. There is an expanding range of courses, units and programmes associated with Continuing Professional Development (CPD), Continuing Education and part-time vocationally-related studies. These all benefit when APEL is integrated into individually customised learning programmes (based on learning contracts) that can lead to recognised graduate and postgraduate (first and second cycle) qualifications. APEL has a key role to play in lifelong learning. Furthermore, the relationship between traditional universities and non-traditional education providers should be transformed by APEL and the development of 'new style' qualifications frameworks.

APEL has increasingly important applications for refugees and displaced persons who otherwise cannot produce certificated evidence of their skills and competencies. Potentially, it also has a powerful role in promoting social inclusion by facilitating the recognition of skills obtained outside universities.

It is important to remember that both APL and APEL have international as well as national applications. This fact is often overlooked. Furthermore, it is likely that the international application of APEL, in particular, will become a more prominent element in the fast-changing education environment. Students will become increasingly mobile and seek the formal recognition of their learning wherever it was gained and wherever they find themselves.

The problematic relationship between APEL and ECTS credits

Despite all the encouraging developments described above it is important to remember that a problematic relationship exists between APEL and ECTS. ECTS was initially created to facilitate student mobi-

lity for those studying conventional 'first cycle' degrees in traditional universities. ECTS credits have in the past been based on relatively crude notions of student workload and this makes it impossible to apply them to non-formal learning using APEL techniques.⁸ For APEL to work it has to focus on learning outcomes – output measures and not time served – an input measure! Furthermore, APEL and ECTS share a common weakness in that such credits, when obtained, often have limited impact on the final classification of any award as no satisfactory mechanism exists to translate the quality of the work associated with the APEL credits.⁹

The positive news is that there are signs that ECTS is slowly changing into a true European credit accumulation and transfer framework, able to encompass lifelong learning. As a consequence the definition and application of credits is adapting to this new reality. ECTS is now building an approach to credits that emphasises their expression in terms of learning outcomes and not just crude input measures.¹⁰ This is a necessary precondition for the recognition of lifelong learning. Currently, learning outcomes are only just beginning to be used to describe the traditional objectives of the curriculum.¹¹ Once they become the standard way to express the curriculum it will be easy to use APEL techniques. Similarly, the divide between higher education and vocational education will become more blurred.

The benefits of a European credit-based approach to lifelong learning

The benefits of adopting a credit-based approach to lifelong learning are inherent in any credit system. Credits have the flexibility to take into account the potentially enormous range of study opportunities open to citizens in Europe. Credits allow bridges and links to be built between different forms, modes and types of education. They allow multiple entry and exit points to education. The delivery and development of such programmes would be greatly facilitated by a common international credit-based system of recognition.

Continuing Education is highly fragmented in terms of time and place. It is delivered by a host of providers in many different modes. Here, a system for the accumulation of credits is obviously beneficial. Students study in different settings (home, workplace, academic institution) and move between them and different countries. A credit system would facilitate this and make the recognition of prior learning much easier. Indeed, lifelong learning accounts, work-based learning, negotiated individual programmes, and employment-based schemes would all benefit from a common credit framework.

⁷ Even workload defined as including 'total student workload' just emphasises the quantitative measure with no link to any qualitative measure of credits, or their 'level' of study.

⁸ The ECTS grade translation mechanism has not been particularly successful, and in the case of APEL credits are commonly awarded without any reflection of the quality of the work of the individual student. It is important that mechanisms (systems to record grades) are used to promote the full recognition of credits obtained.

⁹ The pioneering work for this has been undertaken by the Tuning Educational Structures in Europe Project.

¹⁰ In June 2004 an official 'Bologna' seminar was held in Edinburgh that focused on 'The use of learning outcomes'.

References:

- Adam S (2004) Using learning outcomes – Background report for the Edinburgh 'Bologna' seminar, June 2004
- Adam S & Gehmlich V (2000) ECTS Extension Feasibility Report.
- Bologna-Bergen web site (2005) <http://www.bologna-Bergen2005.no>
- Danish Ministry of Science (2005) A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Available at: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- European Commission (2002) ECTS information including the 2004 users' guide: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/usersg_en.html
- European Commission (2005) Tuning Educational Structures Report. See also the web sites: www.let.rug.nl/TuningProject and www.relint.deusto.es/TuningProject
- European Commission (2001) Commission Communication: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Web site: http://europa.eu.int/comm/education/lll_en.html
- Quality Assurance Agency (UK) (2004) Guidelines on the Accreditation of Prior Learning. Available at: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/apl/guidance.asp>

There are particular advantages to using credits when expressing learning and competencies associated with APEL. This is important for purposes of access and exemption from study, as well as the recognition of learning that has taken place in the workplace. APEL promotes active collaboration between academics and employers by 'recognising' work-based learning and in-house company training schemes. The creation of national and an over-arching European, credit-based, lifelong learning framework would promote recognition and give 'currency' and 'respectability' to the skills and competences gained within a personal, civic, social and/or employment related arena. It would achieve this by linking these dimensions to academic credits.

Conclusions

Since the onset of the Bologna process it is clear that European education has been undergoing a period of rapid change. The creation of the European Higher Education area by 2010 is about developing compatible educational structures and approaches. Many of the barriers and distinctions between higher education, vocational training, Continuing Education, and Continuing Professional Development (CPD) are breaking down under the impact of globalisation.

ECTS is evolving into a pan-European credit accumulation and transfer framework that is able to encompass the needs of lifelong learning. This requires mechanisms for recognising and crediting all relevant learning, wherever it takes place. These new approaches are designed, in part, to put the learner at the centre of the curriculum and involve a commitment to provide more flexible approaches towards

education and training. It is important that all forms of learning are integrated into one credit framework and that lifelong learning is not relegated to any sort of educational ghetto.

The use of APEL should be regarded as an essential aspect of any evolving approach to lifelong learning. APEL is an integral part of any credit system and can easily be accommodated by ECTS. The introduction of APEL systems opens up a number of exciting possibilities that help: change the focus of universities and their relationship with employers, citizens, professional bodies and colleges; rethink the way qualifications are earned and recognised; and promote the importance of non-formal and informal learning.

APEL techniques have an, as yet unexploited, role to play in international credential evaluation, to aid the mobility and recognition of citizens. In the immediate future APEL will play an important role in both academic and professional recognition and will serve to blur the artificial distinction between the two, as employers and academics focus more on learning outcomes. Modern conceptions of lifelong learning centre on social inclusion, wider participation, employability and partnership working with business, community organisations and among higher education providers nationally and internationally. Learning opportunities found at work, both paid and unpaid, and through individual activities and interests must be recognised. The tools to do this are largely in place. We just need to face up to the opportunities presented by this new educational world.



Your glass is half full!

Valuation of prior learning as a new perspective for life-long learning

by Ruud Duvekot, Kenniscentrum EVC, the Netherlands



The underlying principle of lifelong learning is that initial education is no longer enough for the whole of an individual's socio-economic life. It is more important to develop your competences throughout your life. How? By accepting that 'your glass is already half filled'!

Ruud Duvekot studied Economic and Social History at Utrecht University. He worked there as a teacher and project manager. He initiated projects concerning assessment, mentoring and recruitment of non-traditional target groups for higher education. Later he worked at the Ministry of Economic Affairs in the department of innovation and technology. His work concerned tackling the problems of the gap between learning and working in the knowledge economy.

Since 2001 he has been managing director of the Kenniscentrum EVC, the Dutch knowledge centre on the valuation of prior learning (VPL). He also chairs the Foundation European Centre Valuation Prior Learning. This foundation focuses on stimulating research on VPL and dissemination of results of VPL-projects in Europe.

He is furthermore project manager of the Leonardo-network project on VPL and is a member of the European Commission expert group on the validation of non-formal & informal learning.

Personal competences can be developed in formal learning processes (classrooms, training situations). Competence-development, however, also takes place in non-formal and informal learning processes: on the job, at home, in voluntary work and through hobbies. If these personal competences can be described and compared with formal qualifications, then it should be possible to recognise them as valid.

This valuation of competences can have a positive impact on the individual: at organisation or sector level and at national or qualification level. It can either support *summative* goals, aiming at certification, or *formative* goals, focusing on career-development. In both cases I define this way of dealing with 'your' competences as Valuation of Prior Learning (VPL).



It's about lifelong learning

In the knowledge society, interest is slowly but surely shifting from 'hard' production factors such as machines and instruments to 'soft' factors, the human capital. Of primary interest are human learning potential, capacity and flexibility, i.e. the individual employability-potential. It makes no difference whether one is working, learning or seeking work. Employability is about getting or keeping a job. And learning is at the heart of being employable as an individual.

In order to be employable you have to define all your competences such as knowledge, ambition, skills and attitude. A competence is actually 'to know how to act in a certain way. Whether someone is competent becomes clear from the act'. The modern knowledge society has a major interest in capitalising on this. In part this already takes place, since more formal educational pathways can be followed in the school system during certain periods in life. Non-formal and informal pathways are followed in other periods.

In short, lifelong learning is about making use of personal competences. Everyone should be aware that you are always learning everywhere, and above all, not always in a conscious or self-chosen learning situation. The degree in which individuals and the knowledge society consciously build on this is still strongly underexposed and under-utilised. In the knowledge society, the focus is or should be on the individual learning process. A complicating factor in dealing with this focus is that the formal procedures of training and testing describe only a very limited part of the individual learning potential or competences. Competences acquired in informal and non-formal situations may also be essential for optimal implementation of tasks on the labour market or social functions.

This complexity of individual learning and the opportunities it offers for the knowledge society were already recognised in Europe in 1995 in the White Paper of the European Commission: *Towards the*

Learning Society. While learning within the formal systems for education and training is a distinguishing factor of a modern society, learning that takes place outside this sphere is much more difficult to identify and value. The White Paper intended to utilise that the 'life-long learning idea' received renewed incentive and that these efforts with the help of VPL could also be recognised, valued, accredited and developed.

Valuation of Prior Learning VPL

Since the White Paper the invisibility of all sorts of learning processes has been worked on. This problem was related to all levels of the individual (different employability-potential, knowledge and application levels) and society (all levels: international, national, regional, local and organisational).

With that, the focus in the life-long learning policy slowly shifted from the traditional approach of 'learning in the classroom' to the wish to utilise 'other learning environments' such as work environment, independent learning, remote learning, implicit learning and leisure activities. This meant, making use of non-formal and informal learning also. This started up the general process of identification, assessment, valuation and accreditation of the total of formal, non-formal and informal learning. I refer to this as the process of Valuation of Prior Learning. VPL is in a way *dealing with half-filled glasses instead of the old, traditional half-empty ones!*

VPL has two mainroads, a summary and a formative one. The summary approach aims at an overview of competences, recognition and valuation. Its goal is certification.

When VPL goes one step further and includes practical learning or knowledge-development we call this the formative approach of VPL. This approach is pro-active and aims at development by designing a personal learning- and career-path.

With that, VPL is a practical strategy to demonstrate and develop your employability-potential



for many purposes. It actually bridges individual learning processes and any kind of their socio-economic utilisation of individual competences.

VPL on national level

VPL focuses on the implementation of life-long learning. In Europe there is a large variety in policy, learning cultures and systems that can be characterised as VPL. In each country it is known under a different name (cf. das CH-Q Kompetenz-Management System im Artikel von Anita Calonder auf S. 24). The binding element is that the insight exists in every European country that the union of formal, informal and non-formal learning processes is an important contribution to the building up of the knowledge society.

The differences between countries are caused not so much by definitions but rather by differences in the structure of the labour market, the level and the method of co-operation between the responsible parties, the civil effect, socio-economic factors and all sorts of implicit elements that we call *national, traditional learning culture*. Accreditation of any kind of learning is predominantly based on the accredited units in mainstream education (modules, curriculae, competences), a system that differs in each country!

There are at least six interesting functions of VPL or VPL-like strategies:

1. The development, realisation and self-respect of the individual,
2. The (re)entry into the labour market and improved flexibility through greater deployment potential from one sector to the other sector,
3. Company-specific objectives (e.g. internal training, job evaluation),
4. Planning instrument for training and instrument for further learning,
5. Enrichment of the company/society through accreditation of non-formal and informal learning,
6. The reduction of unemployment and the increase in the number of individuals who work

at the proper level and the proper place by matching competences which are in demand with those that are available.

In all six approaches there is usage of both summary and formative goals. The formative goals are in most cases dominant, which is good, since certification isn't a goal in itself but just a means to show the employability of the individual.

The VPL procedure

A VPL procedure always consists of three elements: identifying or listing personal competences, valuation and recognition of these competences and finally advice on and shaping of the further development of individual competences.

Step 1: identifying competences

Identifying or listing competences is usually done with the help of a portfolio. Apart from a description of work experience and diplomas, the portfolio is filled with other evidence of competences acquired. Statements from employers, references, papers or photos undeniably show the existence of certain competences. The evidence can be aimed at the profession or position the VPL procedure is developed for. In other cases it can be an "open" portfolio or a complete overview. Evidence is sometimes aimed at valuation, in other cases at personal profiling. The participant compiles the portfolio him/herself, with or without help.

Step 2: the validation or assessment of competences

Then the content of the portfolio is being valued or assessed, when necessary, followed by an extra assessment. With employees, this usually takes place by observation during work or by means of a criterion-based interview. Assessors compare the competences of an individual with the standard used in the company involved. That standard will be used to measure the qualities of the participant. The path followed is unimportant, only the result counts. This second step results in a certain valuation: a valua-



tion on an organisational, branch of trade or national level in the form of certificates, diplomas or career moves.

Step 3: personal development plan or the actual valuation

The last phase of the VPL procedure is aimed at the development of the participant. Advice on career initiatives is an integral part of the VPL procedure. On the basis of accredited competences and clarity about missing competences or available strong competences, a personal development plan is made. This plan is about learning activities that will be done in formal or non-formal learning processes, in work situations, during a change of position or by offering coaching.

VPL in practice

The use of VPL strongly differs between countries and sectors depending on the specific needs for learning. In the healthcare sector one mostly wants to solve the problem of getting new, competent employees, in the metal and process industry it is the moving on and further training of staff, and in the building industry it is the problem of moving on to related sectors. In general most VPL procedures aim at providing people with a nationally recognised diploma (the aim is to certify; the summary approach). In a growing number the procedures are followed up by concrete steps aimed at learning and the development of individuals (VPL as a formative approach).

VPL is usually limited to a specific branch or sector, however, sometimes activities stretch beyond branches. A nice example can be found in the Dutch health care where a homecare organisation thought of ways to fit a group of farmer's wives into their own work processes on the basis of competence-valuation. During the VPL procedure, this target group could prove to have the required competences for certain positions within the home care organisation on the basis of competences acquired outside of the regular learning paths.

Regarding the level of education, VPL is aimed particularly at competence development on upper secondary vocational level. The reason is not only that most of the positions on the labour market are on this level, but also because of the availability in most countries of a workable standard – a qualification structure – to measure competences. Such a general standard for measuring an individual's competences is not always available on higher vocational education level due to the fact that each school on this level can make and use its own standard. The use of the VPL system on this level is mostly limited to a VPL intake to provide exemptions to students.

Sectorial training funds often take the initiative for VPL. For instance in collective labour agreements the social partners agree in specific sectors that training funds can be used for the valuation of personal competences of employees. Sometimes they even agree on using the fund for giving learning vouchers to the employees. The training fund provides the portfolio models, internal assessors and guidance.

VPL in non-paid or voluntary work is widely spread, among others in sports clubs, Scouting and the Red Cross. Apart from the need for these organisations to show that they work with qualitatively accredited staff, VPL is also used to profile the organisation as a solid learning environment. This supports both the recruitment of new volunteers and the possibilities to move up for "current" volunteers.

The use of VPL in employment offices and the reintegration sector has been limited so far, but there are strong signs that this will be caught up. Initiatives show that although the investment in time is limited, customer-friendly procedures are possible. The benefits differ from country to country. A precondition seems to be general legislation that offers the individual the right services to take control of their individual learning in the past and design their future career-path, based on their specific, individual competences. The individual involved fills the portfolio him/herself on the basis of which accurate



mediation is possible. The success rate is rising for these organisations and therefore the socio-economic effects of VPL.

The challenge for the near future

In the lifelong learning arena four players will have to connect their perspectives:

1. The individual has to take control of his/her own learning and career.
2. The organisation has to be able to connect these individual paths to the needs of the organisation itself; this means connecting personal development plans to organisation development plans.
3. The knowledge-infrastructure (public and private services; education and training; guidance) should be able to meet the needs of individuals and their organisations; i.e. operate customer-oriented and demand-steered.
4. The authorities and social partners should support these three levels by means of legislation and arrangements so that lifelong learning or the individual employability-potential will not face obstacles but only favourable preconditions to take up one's career for the sake of organisation and society.

The European Commission took the lead in this challenge by formulating common principles for VPL:

- The overall aim of validation is to make visible and value the full range of qualifications and competences held by an individual, irrespective of where these have been acquired. The purpose of this validation may be supporting an ongoing learning process as well as aiming at certification.
- Validation of non-formal and informal learning must serve the needs of individual citizens. This means that individual entitlements have to be clearly stated, in particular in relation to issues like privacy, ownership of results and right to appeal.
- Institutions and stakeholders (public organisations, private enterprises and voluntary or-

ganisations) face certain responsibilities when they initiate validation, for example in terms of providing proper guidance and support. These obligations will differ according to the specific field of activity.

- Confidence is a necessary pre-requisite for successful development and implementation of validation of non-formal and informal learning. This requires well-defined standards, clear information on how assessments are conducted and on which basis conclusions are drawn, clear information about the purpose of validation and how the results will be used and clear and accessible information on conditions for validation, for example time and cost involved as well as support/guidance provided.
- Impartiality is a crucial feature of validation and relates to the roles and responsibilities of the assessors involved in the validation process. It is important to avoid undue mixing of roles as this will negatively affect overall confidence and credibility to validation results.
- Credibility and legitimacy must be based on the inclusion of the relevant stakeholders at all appropriate levels. The social and professional credibility of validation reflects the inclusion and commitment of relevant stakeholders.

These principles aim at setting up a lifelong learning system in which learning or personal development is encouraged instead of slowed down. The individual is central in a successful implementation of life long learning and the existing learning-market is focused on individual learning needs, regardless of age, environment, organisation and level.

The future?

Learning in a knowledge society means learning in a community in which knowledge is being developed constantly. However, until now, learning has been directed to a limited form of knowledge development: cognitive knowledge. We now know that knowledge is a social and cultural phenomenon that is always available in the outside world. Learning is



getting hold of that knowledge and is working on it. The workplace (paid work, unpaid work, voluntary work, at home, hobbies) is always an environment in which knowledge is present, and waiting to be used and further developed. The problem is that we never learned to value, appreciate and use this knowledge because our thinking is based on formal and institutionalized principles.

There is still a long way to go before VPL will be fully used for personal development. So, there is a lot of work to be done by policymakers, human resource and educational advisors and teachers. It is important that they are aware of portfolio models, independent assessment, valuation, available sources of finance and most of all that they are able to verbalize the desired effects for their own organization, sector or country. Personal development can be made to measure for the individual and organizations/society can use this to strengthen themselves.

VPL supports the knowledge development of people. This investment is profitable for the individual, organizations and society. The organization is always suitable to be used as a learning environment, no matter how great the differences in learning possibilities within and between organizations are. With proper investments personal development of people can be shaped in any workplace. Therefore, the question is not whether there will be learning, but how to accredit and use it. Because no matter what: people are learning anyway!



*Ruud Duvekot
PO Box 19194
3501 DD UTRECHT
The Netherlands
duvekot@kenniscentrumevc.nl
www.kenniscentrumevc.nl
www.europeancompetencenetwork.org*



Individuelles Kompetenzmanagement:

Laufbahnsteuerung mit nachhaltiger Wirkung

von Anita Calonder Gerster



Wandel und Umbruch in Technologie, Wirtschaft und Gesellschaft verlangen nach Reformen im Bildungssystem. Die Wirtschaft hat längst Konsequenzen gezogen. Innovationsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit stehen auf dem Spiel - Strukturanpassungen, massgeschneiderte Strategien in der Personalpolitik und Personalentwicklung sind ihre Antworten darauf. Diese Dynamisierung ist von den Erwerbstätigen mitzutragen. Das CH-Q Kompetenz-Management-System soll dabei helfen.

Anita Calonder Gerster ist Psychologin FSP, Organisationspsychologin IAP. Nach verschiedenen Stationen in der Organisationsberatung und im Bildungsbereich ist sie heute Inhaberin der Bildung und Organisationsberatung BO, Zumikon.

Freiberuflich war Sie u. a. als Präsidentin des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung SVEB, als Mitglied der eidg. Berufsbildungskommission BBT tätig. Sie wirkte von 1998 bis 2000 in der Expertenkommission zur Entwicklung des neuen Berufsbildungsgesetzes mit.

Sie nimmt zusammen mit Ernst Hügli, Leiter des Amtes für Berufsbildung Zug, das Co-Präsidium der Gesellschaft CH-Q wahr.

Von den heutigen Arbeitnehmenden wird erwartet, dass sie jederzeit neue Herausforderungen annehmen und sich, falls nötig, umorientieren können. Neue oder veränderte Berufsprofile, neue Ansprüche der Qualitätssicherung verlangen von den Arbeitskräften vermehrte berufliche Mobilität und Flexibilität.

Der Privatalltag der Arbeitnehmenden ist auf der andern Seite gekennzeichnet durch einen markanten Trend zu mehr Individualität, zu ganzheit-



licher Lebensgestaltung, zur Vernetzung der Lebensbereiche, um nur einige Kennzeichen zu nennen. Parallel zu diesen Entwicklungen – oder je nach Situation verbunden damit – findet der Erwerbstätigen-Alltag und findet Bildung statt, zu Teilen jedoch unvermindert in Systeme und Kulturen eingebettet, die im Widerspruch stehen zur laufenden Flexibilisierung des beruflichen und privaten Umfelds. In beruflichen Laufbahnen wiederholen sich Bewerbungssituationen ungleich häufiger als noch vor Jahren. Stellenwechsel, Um- oder Wiedereinstieg, Aufnahmeverfahren für Weiterbildungen bedeuten aber jedes Mal, das eigene Ressourcenpotenzial zu hinterfragen, neue berufliche Perspektiven abzuschätzen und den sinnvollsten Weg zur Umsetzung zu finden. Der Weg, individuelles Soll und Haben in einen besseren Einklang zu bringen, lässt sich mit situationsgerechten Massnahmen in der Bildung, in der Arbeitswelt ebnen, welche Entwicklungen in der Gesellschaft mitberücksichtigen.

Das Kompetenz-Management nach CH-Q

Das CH-Q Kompetenz-Management-System (in der Folge auch CH-Q Ansatz genannt) schlägt solche Brücken. Es ist als offenes, flexibles Konzept für Ausbildung und Beratung gestaltet und schliesst spezifisch entwickelte Produkte ein. Dazu gehören Referenzgrundlagen für ein selbstverantwortliches,

nachhaltiges Kompetenzmanagement im Hinblick auf die zielgerichtete Bildungsplanung und eine Laufbahngestaltung, die gleichzeitig auch Lebensgestaltung bedeutet. Die Gesellschaft CH-Q ist als Non-Profit Dach- und Trägerorganisation verantwortlich für die Rahmenbedingungen, Strukturen und inhaltlichen Fundamente. Zielsetzung ist die nachhaltige individuelle Weiterentwicklung in Bildung und Beruf von Jugendlichen und Erwachsenen sowie die Förderung ihrer beruflichen Flexibilität und Mobilität. Im Vordergrund stehen die Erfassung, die Beurteilung und die Validierung von fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen (vgl. Validation of Prior Learning VPL im Artikel von Ruud Duvekot S. 18), erworben auf formelle und nicht-formelle Art in allen Lebensbereichen. Zweck ist die faire, nutzbringende Optimierung von vorhandenen Stärken und ihre Umsetzung in Qualifikationen. In der beruflichen Entwicklung geht es u. a. darum, die Arbeitsmarktfähigkeit zu erhalten und zu stärken und dazu das persönliche Ressourcenpotenzial praxisnah in Einklang zu bringen mit den Anforderungen und Veränderungen in Ausbildung und Arbeitsmarkt (vgl. Grafik 1).

Voraussetzung für eine wirkungsvolle Steuerung eigener Kompetenzen ist die Bereitschaft der Einzelnen, Entwicklungs- und Lernprozesse mitzugestalten und zu bewältigen. Die Einzelnen als Individuen haben nur bedingt Möglichkeiten, dies alleine und aus eigener Kraft zu schaffen. Sie sind deshalb auf gezielte Unterstützung angewiesen. Den Verantwortlichen in Bildung und Beruf fällt die Aufgabe zu, diese zu gewährleisten.

Die Begleitung und Beratung im persönlichen Kompetenzmanagement verlangt eine adäquate Qualifizierung der zuständigen Fachleute. Die Gesellschaft CH-Q hat dazu ein vierstufiges Zertifizierungsprogramm entwickelt. Es ist in einen Bildungsbaukasten integriert, der den Qualitätskriterien der Gesellschaft CH-Q entspricht. Es umfasst:

- Standardmodule für Anwenderinnen, Anwender
- Standardmodule für die Ausbildung der Ausbildungs- und Beratungsfachleute.

Grafik 1



Für die Vermittlung der Angebote auf den Zertifizierungsstufen 1 und 2 sind Fachleute zuständig, die eine Ausbildung auf der Zertifizierungsstufe 3 besucht und abgeschlossen haben (Zertifikat CH-Q 3). Die Angebotskonzepte werden von ihnen während ihrer CH-Q Ausbildung für ihre eigene Zielgruppe entwickelt und in einer Pilotdurchführung erprobt. Letztere wird am Ende der Ausbildung von einer(m) Delegierten der CH-Q Kommission für Qualitätssicherung überprüft, bewertet und gilt als Kompetenznachweis (Lernzielüberprüfung). Das Vorgehen in den Kursen und Beratungen ist prozessorientiert: Die Auseinandersetzung mit den eigenen Lernschritten, mit Veränderungen in Beruf und Alltag dient der Optimierung der Handlungskompetenz.

Die meisten öffentlichen Kurs- oder Beratungsangebote bewegen sich in den Bereichen Kompetenzmanagement und Standortbestimmung im Hinblick auf die bewusste Laufbahngestaltung; vereinzelt stehen auch Angebote zu bestimmten Qualifikationsverfahren im Vordergrund. Parallel zu den öffentlichen CH-Q Angeboten finden vermehrt institutions-, bzw. betriebsinterne Umsetzungen statt. Je mehr das persönliche Kompetenzmanagement mit dem «hauseigenen» Alltag vernetzt ist, desto wirksamer gestaltet sich die direkte Beteiligung der Betroffenen. Aus dieser Überzeugung heraus beschlossen zum Beispiel zwei Berufsschulzentren im Kanton Bern seine Verankerung auf allen Schulstufen. Die Gewerblich Industrielle Berufsschule GIB Thun bildet pro Jahr rund 2600 Lernende in der Grundbildung (Erstausbildung) aus. Zusätzlich ist sie in der Weiterbildung von Erwachsenen tätig. Sie arbeitet in einer engen Kooperation zusammen mit der Berufsbildungszentrum Interlaken BZI die ebenfalls Grundbildungen und Weiterbildungen anbietet sowie eine vergleichbare Grösse besitzt. Beide Schulen sind Kompetenzzentren für Portfolioprozesse in der beruflichen Grund- und Weiterbildung. Sie arbeiten beide nach den Qualitätskriterien und mit den Instrumenten der Gesellschaft CH-Q. Einen ähnlichen Weg hat auch das

Institut für Weiterbildung IWB am Kaufmännischen Bildungszentrum Luzern eingeschlagen. Auf den Grundlagen der Gesellschaft CH-Q integriert es den gezielten Aufbau von Kompetenzen in fünf Lehrgänge und Ausbildungen. Der Blick richtet sich dabei nicht nur auf den Ausbildungsabschnitt, der am Weiterbildungsinstitut durchlaufen wird, sondern via Gegenwart zurück in die Vergangenheit sowie in Richtung der möglichen künftigen Laufbahntwicklung.

Der Entscheid für den Einsatz des persönlichen Kompetenzmanagements erfolgt manchmal auch während intensiver Projektphasen oder organisationsbezogener Umstrukturierungen und Neuausrichtungen. Voraussetzung für eine umfassendere, bzw. ganzheitliche Verankerung als Teil einer Strategie (zum Beispiel in der Personalentwicklung oder in der Bildungsplanung,) ist, dass die Entscheidungsträger das Vorgehen nicht nur grundsätzlich gut heissen, sondern auch aktiv unterstützen. Dass dabei die enge Zusammenarbeit von Bottom-up und Top-down Akteuren zu einem massgebenden Erfolgsfaktor werden kann, illustrieren die beiden nachfolgenden Beispiele.

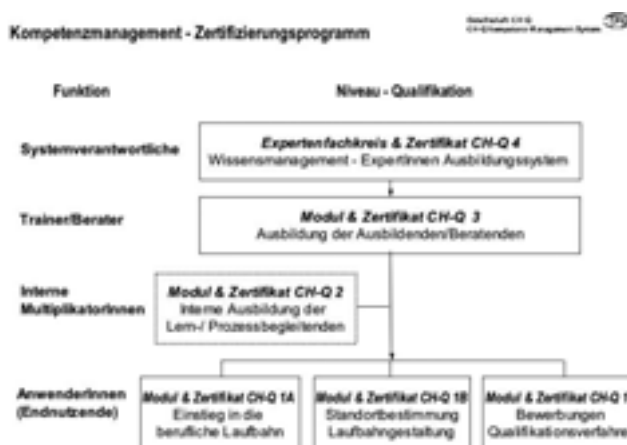
Weitere Informationen unter: www.ch-q.ch

Anschrift der Autorinnen:

Anita E. Calonder Gerster
Co-Präsidentin Gesellschaft CH-Q
Tobelhausstrasse 24, CH - 8126 Zumikon
Telefon: + 41 (0) 1 918 19 07
E-Mail: anita.calonder@bluewin.ch

Elisabeth Brugger
Schulleitung
Schule für Lebensgestaltung
8866 Ziegelbrücke
Telefon: + 41 (0) 55 617 43 28
E-Mail: schulefuerlebensgestaltung@gmx.ch

Grafik 2





Das persönliche Kompetenzmanagement in der Praxis – zwei Beispiele

von Elisabeth Brugger-Schmid

Elisabeth Brugger-Schmid ist Fachlehrperson Sek I, dipl. Erwachsenenbildnerin und Expertin CH-Q Ausbildungssystem. Sie leitet die Schule für Lebensgestaltung, Schulisches Brückenangebot, Kanton Glarus.

Freiberuflich ist sie beteiligt am Beratungsbüro Brugger&Partner, Mollis (GL). Sie wirkte massgebend an der Entwicklung und Verankerung des CH-Q Kompetenz-Management Systems mit. Sie betreut heute in der Funktion als Expertin Ausbildungssystem CH-Q an der CH-Q Fachstelle für Kompetenz-Management Schweiz FKM spezifische Ausbildungs- und Beratungsmandate.

Der CH-Q Ansatz in der Pädagogischen Hochschule Solothurn (PHSO)

Barbara Sieber, Leiterin der Abteilung Weiterbildung und Beratung der pädagogischen Hochschule Solothurn (PHSO) hat sich schon oft über das «Milchbüchlein» geärgert: in diesem Postkarten-grossen, blauen Büchlein konnten Lehrpersonen auf jeder Doppelseite gleich sechs besuchte Weiterbildungen bestätigen lassen: Titel, Datum des Kurses sowie Stempel und Unterschrift des Veranstalters. Raum für auch nur eine minimale Beschreibung von Zielen oder Inhalten suchte sie vergeblich. Ein Auslaufmodell eben. Doch womit sollte es ersetzt werden?

Herbst 2003: Barbara Sieber nimmt teil an der Jahrestagung der Schweizerischen Konferenz der Verantwortlichen für die Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Als an dieser Konferenz die Gesellschaft CH-Q ihr Kompetenz-Management-System vorstellt, wird Barbara Sieber schnell klar: dieser Ansatz hat Potenzial. Die Grundlagen, d.h. die systematisierten Prozesse samt den dazugehörigen Instrumenten stellen ein ganzheitliches Vorgehen in der Weiterbildungsplanung und Laufbahnbegleitung von Lehrkräften dar.

Die Überlegung, dass dieser Ansatz neue Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung von Lehrpersonen eröffnet, bewegte die PHSO zur Kooperation mit der Gesellschaft CH-Q. «Das Kompetenz-Management-System der Gesellschaft CH-Q überzeugte uns durch seine prozessorientierte Systematik mit den Kernschritten Dokumentieren – Reflektieren – Realisieren», begründet Heidi Kleeb, in Barbara Siebers Team verantwortlich für die berufsbegleitende Weiterbildung an der PHSO, die Wahl des Kooperationspartners CH-Q. In einem ersten Schritt entstand ein massgeschneidertes Konzept für die Lehrpersonen des Kantons Solothurn. Es beinhaltet auf der Basis der Rahmengrundlagen der Gesellschaft CH-Q ein Schulungsangebot in Modulen und als Begleitinstrument einen auf die Bedürfnisse der Zielgruppe ausgerichteten Weiterbildungs- und Laufbahnplaner.

«Unsere Herausforderung besteht darin, den beruflichen Werdegang im Sinne des lebenslangen Lernens aufzuzeigen. Dazu braucht es mehr als das Auflisten von Kursen und Weiterbildungsveranstaltungen. Wir brauchen eine kompetenzorientierte Vorgehensweise, d.h. geeignete Instrumente, die Lehrpersonen nicht nur das gezielte Dokumentieren ihrer Weiterbildung ermöglichen, sondern sie gleichzeitig motivieren, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, erworbene Kompetenzen nachzuweisen und, darauf aufbauend, ihre Laufbahn zu gestalten und entsprechende Massnahmen zu realisieren», so Kleeb weiter.

Im Dezember 2004 war es soweit: eine erste zwölfköpfige Gruppe, zusammengesetzt aus Mitarbeitenden der Abteilung Weiterbildung und Beratung, DozentInnen der PHSO sowie Schulleitungsbeauftragten des Kantons Solothurn startete mit der Ausbildung auf der Grundstufe, dem Kursmodul CH-Q 1. Nach Abschluss der Grundausbildung im März 2005, die ins persönliche Kompetenzmanagement einführte, geht es auf der Aufbaustufe (Modul CH-Q 3) darum, einerseits eigene Zielgruppenkonzepte zu entwickeln, sie zu erproben und zu evaluieren, andererseits für die PHSO ein Begleitinstrument zu entwickeln, das auf der Basis des CH-Q Ansatzes die Bedürfnisse der angesprochenen Adressatengruppen aufnimmt.

Dass ein solches ganzheitliches Vorgehen, das auch als «Portfolioprozess» bezeichnet werden kann, in den Schulen vielseitig gefragt ist (zur Qualitätsentwicklung im Rahmen von Mitarbeitergesprächen, in der Team- und Schulentwicklung), erstaunt Heidi Kleeb nicht. Darum ist sie auch nicht überrascht, dass bereits die ersten Anfragen von Schulleitungen eingegangen sind zum Vorgehen und zu den Instrumenten für einen differenzierten Umgang mit der schulinternen Weiterbildung.

Das «CH-Q System of Managing Competencies» in den Niederlanden

1998 veröffentlichte das Ministerium für Wirtschaft (Ministry of Economic Affairs) unter dem Titel «Das Glas ist halb voll» («The glass is half full», Ministry of Economic Affairs, The Hague, July 2001) einen Bericht zur Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen (Validation of prior learning VPL). Er forderte die Verankerung des Grundsatzes einer formellen Anerkennung ausgewiesener informeller Lernleistungen. Dahinter stand die Überzeugung, dass dies Personen in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung entscheidend unterstützt. In der Folge setzten das Ministerium für Wirtschaft zusammen mit den Ministerien für Erziehung, Wissenschaft, Kultur und für Soziales in Utrecht das Zentrum «Expertisecentrum EVC» (Erkennen van Verworven Competenties) ein (vgl. den Artikel von Ruud Duvekot auf S. 18). Die Hauptaufgabe dieses Zentrums besteht in der Entwicklung und Verbreitung von Anerkennungspraktiken und -verfahren im Bereich informell erworbener Kompetenzen. Auf der Suche nach einem ausgereiften, funktionierenden Modell zur Anerkennung von Kompetenzen aus allen Lebensbereichen, stiessen die Verantwortlichen auf das CH-Q Kompetenz-Management-System in der Schweiz. Eine Informationstagung der Gesellschaft CH-Q im Sommer 2003 in den Niederlanden, an welcher das Expertisecentrum EVC Vertreter der genannten Ministerien und weitere Entscheidungsträger einluden, führte zum Auftrag an die Gesellschaft CH-Q, ihr Zertifizierungsprogramm auf holländische Rahmenbedingungen zu übertragen und Fachleute aus ausgewählten Berufsbereichen im Kompetenzmanagement zu qualifizieren. Dem Entscheid vorausgegangen war ein Vergleich mit andern Angeboten auf dem europäischen Markt, der zeigte, dass das CH-Q System dank seiner Flexibilität innerhalb klarer Strukturen, seiner Qualitätssicherung und seiner Abstützung bei wichtigen Partnern in der Berufswelt, für die Entwicklung von VPL in Holland am besten geeignet ist.

Von Herbst 2003 bis Frühling 2004 fand in Utrecht die erste Ausbildung statt. Sie umfasste in einem Kompaktkurs die Zertifizierungsstufen 1 und 3. Sie wurde von 13 Personen mit unterschiedlichem Praxishintergrund besucht; alle schlossen das Training mit dem Zertifikat CH-Q 3 ab. Der Veranstalter CINOP (Zentrum für Wissensmanagement) schuf damit eine Grundlage für die spätere Überführung der Pilotprojekte im Bereich Berufseinstieg (Regionales Ausbildungszentrum), in der beruflichen Umschulung (Laufbahnprojekt Bau) und in der Freiwilligenarbeit (Pfadfindervereinigung) in ein längerdauerndes Angebot, das gleichzeitig systematisch evaluiert wird. In der publizierten Auswertung der Pilotdurchführungen («Getting ahead with the CH-Q System of Managing Competencies», CINOP, 's-Hertogenbosch, 2004) steht als zentraler Pluspunkt des CH-Q Ansatzes die Tatsache, dass die künftigen AusbilderInnen/BeraterInnen als erstes den sog. Portfolioprozess mit den drei Schritten «Dokumentieren, Reflektieren, Realisieren» selber durchlaufen mussten. Dieses methodische Vorgehen, nämlich über die eigene Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen selbst zu erlernen und theoretisch zu reflektieren, auf welche Weise die Prozessvermittlung später bei den Klienten zu erfolgen hat, erwies sich in der Evaluation als entscheidender Faktor für die wirkungsvolle Umsetzung.

In den Niederlanden wird analog zur Organisationsstruktur in der Schweiz (mit der Gesellschaft CH-Q als Dachorganisation und der seit diesem Jahr aktiven CH-Q – Fachstelle und Vereinigung FKM als operativ verantwortliche Organisation) der nächste Schritt umgesetzt: die Errichtung der CH-Q Stiftung für Kompetenz-Management.



Markt mit Zukunft:

Lernangebote für Erwerbstätige über Vierzig

von **Ruedi Winkler**



Die Bedeutung von Wissen wird zunehmend grösser, der Anteil älter Menschen bei uns ist am Wachsen. Kommen Ältere bei dem raschen Veränderungstempo mit? Sind sie noch lernfähig? Der folgende Beitrag zeigt auf, wie ältere Menschen für das Lernen motiviert werden können.

Ruedi Winkler, lic. oec. publ., studierte auf dem zweiten Bildungsweg Volkswirtschaft an der Uni Zürich. Anschliessend arbeitete er bei der Zürcher Kantonalbank und darauf beim Arbeitsamt der Stadt Zürich, dem er von 1993–2001 als Direktor vorstand. Seither führt er ein eigenes Büro für Personal- und Organisationsentwicklung. Von 1987–1999 war er Kantonsrat der Sozialdemokratischen Partei SP und von 1988–1994 Präsident der SP des Kantons Zürich.

Alle, die ihr Denken und Handeln auf die Zukunft ausrichten sind gezwungen, mit Prognosen zu arbeiten. Wer heute prognostiziert, dass in den auf uns zukommenden Jahren der Anteil der Menschen über vierzig Jahren zu- und der darunter abnehmen wird, wird kaum auf grossen Widerspruch stossen. Immerhin hat man in Bezug auf die bereits Geborenen eine ziemlich solide Basis, auch wenn zum Beispiel Prognosen über die Ein- und Auswanderung mit vielen Unsicherheiten verbunden sind. Eine zweite Prognose, die zurzeit auch kaum bestritten ist, betrifft die Bedeutung des Wissens in der Zukunft für Wirtschaft und Gesellschaft. Wissen, hier definiert als die Gesamtheit der Kompetenzen, der Fähigkeiten und der Kenntnisse, über die eine Person verfügt und

Demografische Alterung der Erwerbsbevölkerung und demografisches Gewicht der Rentnerbevölkerung

Schweiz 1990 – 2040 (Bevölkerung in Mio und Verhältniszahlen)

Altersgruppe	A	B	C	A/B	(A+B)/C
Alter	25–44	45–64	65+		
1990	2.114	1.567	0.983	1.35	3.74
2000	2.216	1.788	1.106	1.24	3.62
2010	2.031	2.035	1.273	1.00	3.19
2020	1.981	2.064	1.481	0.96	2.73
2030	1.930	1.897	1.714	1.02	2.23
2040	1.791	1.850	1.772	0.97	2.06



Tabelle 1

Quelle: Bundesamt für Statistik, Szenario «Trend»: Geringe Fertilität, keine verstärkte Einwanderung sowie verlangsamter Anstieg der Lebenserwartung, bis 2060 auf 82.5 Jahre (Männer), bzw. 87.5 Jahre (Frauen).

das sie wiedergeben, einordnen und weiterentwickeln kann, hat immer auch etwas mit Lernen zu tun. Wenn die Bedeutung des Wissens und der Anteil der Menschen über vierzig steigt, dann stellt sich logischerweise die Frage, wie Lernen und ältere Menschen noch besser zusammenfinden. Oder in der ökonomischen Sprache: Mit welchem Angebot gewinnt man einen hohen Marktanteil am Lernmarkt für Ältere? Die folgenden Ausführungen geben einige Hinweise, worauf bei diesem Angebot geachtet werden sollte.

Prognose: Der Anteil der Älteren nimmt zu

Heute noch nicht absehbare Ereignisse einmal ausgeschlossen, kann man davon ausgehen, dass der Anteil der Menschen über vierzig in den nächsten Jahren steigen wird. Wie das zahlenmässig aussehen könnte, ist aus der Tabelle 1 zu ersehen. Basis ist das Szenario «Trend» des Bundesamtes für Statistik.

Die entscheidende Verschiebung passiert zwischen 2000 und 2010, nachdem sich bereits zwischen 1990 und 2000 das Verhältnis etwas geändert hat. Das heisst: im Jahre 2000 kamen auf 100 45–64 Jährige 124 25–44 Jährige. Im Jahre 2010 soll das Verhältnis ausgeglichen sein. Das ist eine Verschiebung, die von Bedeutung ist, aber sicher kein Grund, deshalb bereits in Panik bezüglich zukünftiger Innovations- und Leistungsfähigkeit auszubrechen. Hingegen muss dieser Verschiebung beispielsweise auch beim Lernangebot Rechnung getragen werden.

Prognose: Wissen wird (noch) wichtiger

Das, was wir unter dem Sammelbegriff Wissensgesellschaft verstehen, wird – nicht absehbare und prognostizierbare Ereignisse einmal ausgenommen – sich sicher weiter entwickeln. Das heisst, die Bedeutung des Wissens nimmt in praktisch allen Lebensbereichen zu. Die Zunahme der Bedeutung des Wissens wird voraussichtlich noch von anderen Entwicklungen begleitet sein, die beim Lernangebot zu beachten sind.

Bedeutung der Zeit und Geschwindigkeit der Veränderungen

Es gibt gegenwärtig keine Hinweise darauf, dass der Zeitfaktor in der Wirtschaft an Bedeutung verlieren würde. Kurze Entwicklungs-, Reaktions-, Produktions- und Servicezeiten bleiben wichtig, ungeachtet, ob im zweiten oder dritten Sektor. Das gleiche lässt sich auch von den Veränderungen sagen. Es ist nicht davon auszugehen, dass in Zukunft die Kadenz oder das Ausmass der Veränderungen und Anpassungen in der Wirtschaft an Bedeutung verlieren werden. Selbst wenn sie sich nicht beschleunigen, wird die Fähigkeit, gut mit diesen beiden Phänomenen umgehen zu können, einen entscheidenden Einfluss auf die Wettbewerbsfähigkeit der Schweiz haben. Beide Phänomene haben einen Einfluss auf das Lernen. Der Zeitfaktor bedingt, kurz gesagt, dass das Lehren, Lernen und Anwenden zeitlich sehr nahe zusammenrücken. In zunehmendem Masse führt der Zeitdruck dazu, dass die traditionell getrennten Phasen in der Wissensvermittlung und -anwendung, nämlich das Vermitteln der theoretischen Grundlagen, der Transfer und das Anwenden, in immer mehr Bereichen der praktischen Tätigkeiten zeitlich und methodisch gestrafft werden müssen. Der Prozess muss verkürzt werden.

Die verschiedenen Arten des Lernens

Die folgende Übersicht soll die verschiedenen Arten des Lernens in Erinnerung rufen. Sie sind bei der Formulierung des zweckmässigsten Lernangebots von zentraler Bedeutung und vor allem auch bei einem Lernangebot für Ältere bedeutungsvoll.

Wie lernen ältere Menschen?

Es ist denkbar, dass die weit verbreitete Ansicht, ältere Menschen hätten mehr Mühe beim Lernen, vor allem drei Ursachen hat:

1. Die Fähigkeit, Gehörtes oder Gelesenes schnell wiedergeben zu können, nimmt mit dem Älterwerden ab. Diese Fähigkeit ist oft bei Tests entscheidend, bei denen es darauf ankommt, abstrakte Dinge ohne Zusammenhang rasch zu

Arten des Lernens

Lernen ¹	
Formelles Lernen (führt zu formell erworbenen Kompetenzen) ² Formelles Lernen ist planmässiges, ziel- und zweckgerichtetes Lernen auf einen formellen Abschluss wie Diplom, Zertifikat, Attest oder einen Ausweis hin.	Nicht formelles Lernen (führt zu nicht formell erworbenen Kompetenzen) Nicht formelles Lernen ist alles Lernen, das nicht auf einen Abschluss ausgerichtet ist
Informelles Lernen Informelles Lernen ist gewolltes und selbständiges Lernen ohne das Ziel eines Abschlusses in Form eines Diploms, Zertifikats, Ausweises oder Attests.	Erfahrungslernen Das Erfahrungslernen ist mit einer Tätigkeit oder Aktivität verbunden, bei der nicht das Lernen, sondern das Erfüllen einer Aufgabe oder das Erreichen eines Zwecks im Vordergrund steht.

Tabelle 2

Zusammengestellt durch den Verfasser des Artikels

¹ Diese Definitionen stützen sich auf den Aufsatz: Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze im Buch «Arbeitsprozessintegriertes Lernen», Matthias Rohs (Hrsg.), Waxman Verlag GmbH, 2002

² Unter Kompetenz wird hier die nachgewiesene Fähigkeit verstanden, sein Wissen und sein Können zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe einzusetzen.

reproduzieren. Hier haben Ältere einen Nachteil. Im Beruf spielt das praktisch nie eine Rolle, weil selten etwas zusammenhanglos gelernt werden muss, bei dem es nur darauf ankommt, es schnell wiedergeben zu können, ohne es verstanden zu haben. Hingegen ist das oft ein Handicap im formellen Lernprozess.

2. Für Ältere ist in der Regel der Aufwand höher, bis etwas vom Kurz- ins Langzeitgedächtnis gelangt ist. Wenn ein Stoff jedoch im Langzeitgedächtnis gespeichert ist, dann besteht kein Unterschied mehr zwischen Jüngeren und Älteren. Das bedingt eine Anpassung des Lehr- und Lernprozesses.
3. Ältere haben naturgemäss schon länger gelernt als Jüngere. Oft müssen sie zuerst etwas verlernen, d.h. bewusst sich darauf einrichten, dass etwas früher Gelerntes jetzt nicht mehr gilt, bevor sie Neues im gleichen Gebiet aufnehmen können.

In seinem Buch «Die Erfahrung älterer Mitarbeiter als Ressource» schreibt Michael Bruggmann: «Verschiedentlich zeigen betriebliche Fallbeispiele, dass ältere Arbeitnehmer bei entsprechender Gestaltung des Trainingsprogramms genauso gut lernen wie jüngere. So konnte das Cays Inn Reservations Center in Atlanta die Ausbildungszeiten und -kosten für ältere Mitarbeitende – nach entsprechender Anpassung der Trainingsmethoden durch die Instrukturen – auf das Niveau der jüngeren senken (vgl. McNaught & Barth, 1992).»

Motivation ist entscheidend

Untersuchungen zeigen deutlich, dass die Motivation bei älteren Menschen stark von der Beachtung der folgenden Bedürfnisse abhängt (vgl. u. a. Il-



marinen/Tempel 2002, 186):

- Einsichtigkeit des Sinns des Tuns
- Chancengleichheit bzw. Fairness bei Beförderungen und der Weiterbildung
- Respektvolles Führungsverhalten der Vorgesetzten
- Angepasste Arbeitsumgebung
- Abbau von Vorurteilen aufgrund des Alters

Diese Bedürfnisse sind primär auf die Arbeitswelt bezogen, aber sie lassen auch wichtige Schlüsse auf das Lernangebot zu: Der Sinn des Lernens muss klar und nachvollziehbar sein, dem respektvollen Umgang kommt grosse Bedeutung zu und Vorurteile gegenüber dem Alter wirken blockierend.

Nimmt man die bisherigen Erkenntnisse zusammen, so hat das Lernangebot vier Punkte zu beachten:

- Angepasste Methoden
- Einsichtigkeit des Zwecks des Lernens
- Anknüpfen an und aufbauen auf bestehendem Wissen
- Möglichst nahe Verbindung mit der praktischen Arbeit.

Zum letzten Punkt sei hier noch ein kleiner Exkurs zum arbeitsprozessintegrierten Lernen gemacht. Diese Art des Lernens dürfte in Zukunft nicht zuletzt auch aus den oben erwähnten zeitlichen Gründen und der methodischen Anpassung an die Bedürfnisse der Menschen über vierzig an Bedeutung zunehmen.

Arbeitsprozessintegriertes Lernen

Das arbeitsprozessintegrierte Lernen heisst nicht unbedingt die örtliche Zusammenlegung von Lernen und Arbeiten. Es ist aber durchaus denkbar, dass in Zukunft zunehmend die Lehrenden zu den Arbeitsstätten der Lernenden gehen und nicht immer nur die Lernenden zu den Arbeitsstätten der Lehrenden. Entscheidend ist aber die möglichst nahtlose Integration des Gelernten in die Praxis. Das kann auch mit der zeitlichen Anpassung der Vermittlung des neuen Stoffes an die Anwendung bei der Arbeit

Modelle arbeitsbezogenen Lernens

Modelle arbeitsbezogenen Lernens	Konzepte und Lernformen
Lernen durch Arbeitshandeln im realen Arbeitsprozess (arbeitsgebundenes Lernen)	Traditionelle Beistellehre; Anpassungsqualifizierung; arbeitsintegriertes Lernen in modernen Arbeits- und Organisationsformen; Communities of Practice
Lernen durch Instruktion, systematische Unterweisung am Arbeitsplatz (arbeitsgebundenes Lernen)	Betriebliche Ausbildung; Anlernformen; Cognitive Apprenticeship
Lernen durch Integration von Erfahrungslernen und organisiertem Lernen (arbeitsgebundenes oder arbeitsverbundenes Lernen)	Qualitätszirkel; Lernwerkstatt; Lerninsel; Lern- und Arbeitsaufgaben; Interaktives Lernen; Structured Learning on the Job
Lernen durch Hospitationen sowie durch inner- und zwischenbetriebliche Erkundungen (arbeitsgebundenes und arbeitsverbundenes Lernen)	Betriebliche Praktika; Betriebliche Versetzungsstellen und Rotation; Benchmarking; Produktionsschulen;
Lernen durch Simulation von Arbeitsprozessen (arbeitsorientiertes Lernen)	Lernbüros; auftragsorientiertes Arbeiten in Bildungszentren

Tabelle 3

Aus: Peter Dehnbostel in Arbeitsprozessintegriertes Lernen, Matthias Rohr (Hrsg.), 2002, S.

erfolgen, indem zum Beispiel ein Lehrgang modulartig aufgebaut und zwischendrin immer eine Umsetzungsphase eingeplant ist. Mit Sicherheit werden in Zukunft auch Lehrgänge für bestimmte Betriebe oder bestimmte Fertigungen oder Dienstleistungen noch bedeutender werden. Den älteren Menschen kommt das methodisch sehr entgegen, weil der Praxisbezug so immer gegeben ist. Allerdings dürften viele Jüngere an dieser Art Lernen auch sehr Gefallen finden.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über mögliche Formen des arbeitsprozessintegrierten Lernens.

Schlussfolgerungen zum Lernangebot für Ältere

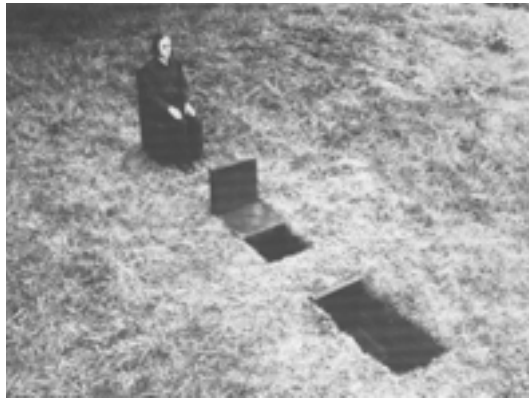
Die Angebote einer Bildungsinstitution umfassen in der Regel das formelle Lernen. Sie kann sich bei ihrem Angebot mit Sicherheit drei Trends nicht verschliessen. Der Zeitfaktor wird noch bedeutender, die Kadenz der Veränderungen in der Arbeitswelt wird kaum zurückgehen und die Anzahl der Erwerbstätigen, die über vierzig sind, wird weiter zunehmen. Will eine Bildungsinstitution diesen Markt erfolgreich erschliessen, bzw. weiter ausbauen, muss sie aus unserer Sicht die folgenden Punkte beachten:

1. Die Lehr- und Lernmethoden müssen den Lernfähigkeiten der Älteren angepasst werden.
2. Der vermittelte Stoff muss möglichst auf den Vorkenntnissen der Lernenden aufgebaut werden.
3. Der Sinn des Lernens muss klar sein.
4. Die Lernmethoden sollten eine möglichst grosse Nähe zur Anwendung des Gelernten in der Praxis ermöglichen.
5. Ältere müssen oft verlernen können, das heisst bereit sein, früher Gelerntes zu vergessen, um den Kopf frei zu bekommen für das neu zu Lernende.



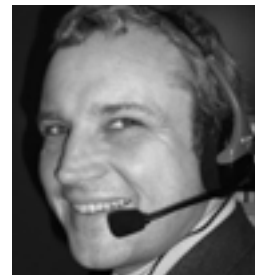
Literatur

- Michael Bruggmann (2000):
Die Erfahrung älterer Mitarbeiter als Ressource, Deutscher Universitäts-Verlag GmbH, Wiesbaden.
- W. McNaught und W.M.C.Barth:
Are older workers <good buys>? A case study of Days Inn of America, Sloan Management Review.
- Von Cranach et al (Hrsg.) (2004):
Ältere Menschen im Unternehmen. Chancen, Risiken, Modelle. Bern, Hauptverlag.
- Ilmarinen, Juhani E./Tempel, Jürgen (2002):
Arbeitsfähigkeit 2010. Was können wir tun, damit Sie gesund bleiben. Im Auftrag des DGB-Bildungswerk v.V. Hamburg: VSA.
- Wolfgang Clemens, François Höpflinger, Ruedi Winkler (2005):
Arbeit in späteren Lebensphasen, Sackgassen, Perspektiven, Visionen, Haupt Verlag, Bern.
- Referate der Tagung vom 14.3.2002:
<Ältere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Unternehmen: Probleme und Lösungsvorschläge> Organisatoren: Netzwerk für sozial verantwortliche Wirtschaft NSW/RSE und Netzwerk Arbeitsgesellschaft NAG (abrufbar: www.netzarbeit.ch).
- Britta Kohler (1998):
Problemorientierte Gestaltung von Lernumgebungen, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.



Neue Lernmedien in einem Blended Learning Szenario im FH-Studium. Machbarkeits- und Erfolgskriterien

von Andreas König



Lebenslanges Lernen ist heute Notwendigkeit und für Hochschuldozierende eine Selbstverständlichkeit. Wie kann eine entsprechende Praxis im Fachhochschulalltag aussehen? Der Bund gibt den Fachhochschulen den Auftrag, neue Lehr- und Lernmedien verstärkt zu nutzen. Das wirft Fragen auf, und alle Beteiligten haben unterschiedliche Auffassungen und Erwartungen. Eine Studie des Autors zeigt, welche Erfolgskriterien die Anspruchsgruppen in diesem Prozess anlegen, welche Bedingungen für die Umsetzung eines Blended Learning Szenarios im FH-Studium erforderlich sind und wie die Umsetzung in Lehr-Lernszenarien konkret aussehen kann.

Dr. phil. Andreas König ist Dozent für Human Resources Management und Koordinator Forschung und Entwicklung am Zentrum für Human Capital Management.

Lebenslanges Lernen und Blended Learning an den Fachhochschulen

Seit mehreren Jahren unterstützt der Bund mit dem Swiss Virtual Campus (SVC) mit namhaften Beträgen Hochschulen bei der Entwicklung des E-Learning¹, damit die Bildung und insbesondere die Hochschulbildung von dessen Möglichkeiten profitieren



Idealer Zeitanteil Blended Learning

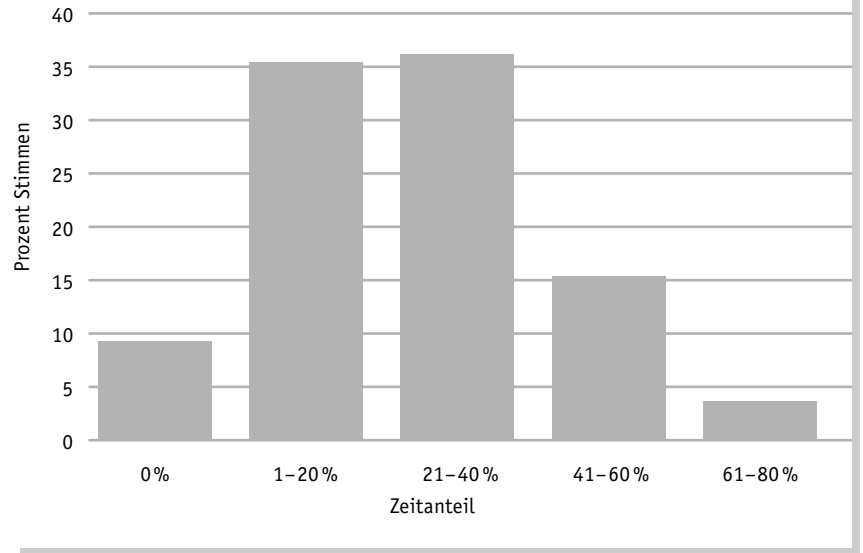


Tabelle 2

können und so die «Informationsgesellschaft» gefördert wird.² Die Studenten sollen freier über ihren Studienort entscheiden können und ihre ECTS-Punkte an verschiedenen Hochschulen der Schweiz erwerben können.

Konzepte und Strukturen. Eine schweizweite Studie sollte klären, wie neue Lernwege gestaltet werden sollten und suchte dazu Antworten auf zwei Leitfragen:

- Wenn die wichtigsten Stärken neuer Lernmedien im Vollzeitstudium weniger relevant sind, ist dann ein Einbezug neuer Lernmedien überhaupt – in verschiedener Weise – sinnvoll?
- Falls ja, wie genau muss dann solch ein Szenario aussehen? Welche Erfolgsfaktoren und -bedingungen braucht also ein Blended Learning Szenario, um erfolgreich das Vollzeitstudium zu ergänzen?

Vorteile von Blended Learning

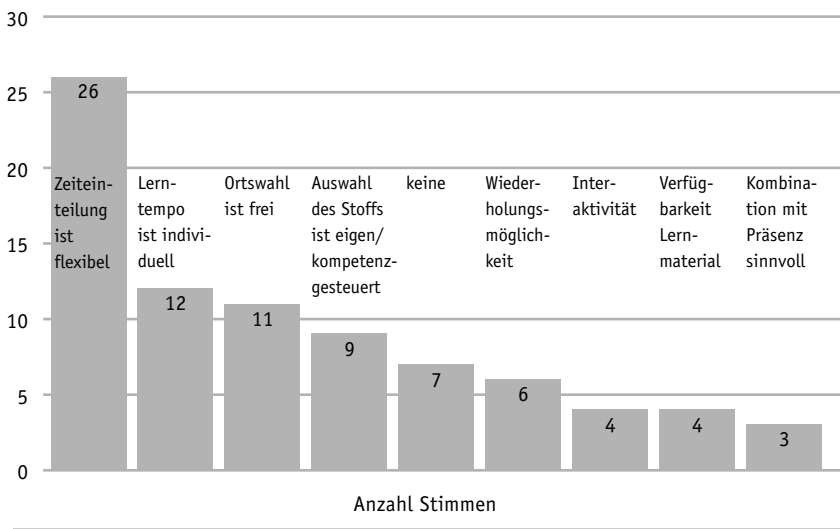


Tabelle 1

Die Umsetzung wirft allerdings zahlreiche Fragen auf. Dozierende möchten gerne wissen, ob überhaupt und wie gegebenenfalls Neue Medien die Lehre fördern. Und wie stehen eigentlich die Studenten zu einem höheren Anteil Neuer Lernmedien in ihrem Studium? Und wie können Neue Lernmedien erfolgreich im Präsenzstudium genutzt werden?

Im Rahmen der Studie hat der Autor Studierende der ZHW (besonders mit Studienschwerpunkt Betriebsökonomie) schriftlich und mündlich auf ihre Erwartungen und Erfahrungen zu E-Learning und Blended Learning hin befragt. 299 Studenten haben den online-Fragebogen ausgefüllt und auf mehrere offene Fragen hin ihre Vorstellungen und Wünsche formuliert. Sofern sie bereits Vorerfahrungen mit E-Learning hatten, waren diese meist positiv. Etwa 59% der Studenten mit Vorerfahrungen und 62% der Studenten ohne Vorerfahrungen wünschten vermehrt Anteile von Blended Learning an ihrem Studium. Beide Gruppen schätzten die Vorteile etwa ähnlich ein und erhofften sich vor allem flexiblere Einteilung von Lernzeit und Lernort und höhere Eigensteuerung von Lernweg und -tempo (Tabelle 1).

Was wollen denn eigentlich unsere Studierenden?

Zwei wichtige Stärken neuer Lernmedien bestehen darin, das Lernen orts- und zeitunabhängiger zu machen. Doch genau davon profitieren Studierende eines Vollzeit- und Präsenzstudiums wenig. E-Learning im FH-Studium braucht speziell angepasste

Beide Teilgruppen schätzten ebenfalls fast gleich ein, wie viel Zeit sie in ihrem Studium mit Blended Learning zubringen wollten. Tabelle 2 zeigt die Antworten der weniger erfahrenen Studierenden.

Beide Gruppen erwarteten zu etwa zwei Dritteln von Blended Learning einen Mehrwert für ihr Studium, doch waren die unerfahrenen Studierenden hier etwas skeptischer siehe Tabelle 3:

¹ «E-Learning» meint hier alle Lehr-Lernprozesse, die mit Hilfe von internetverbundenen Rechnern stattfinden und deren Möglichkeiten der Kommunikation, Kooperation und Koordination nutzen. Diese Definition will ganz pragmatisch möglichst viele praktische Anwendungssituationen einschliessen. «Blended Learning» ist in diesem Zusammenhang ein Oberbegriff und bezeichnet kombinierte Lehr-Lernszenarien, die zum Teil mit Hilfe von internetverbundenen Rechnern und zum Teil in Präsenzform und vis-à-vis stattfinden.

² Vgl. http://www.swissvirtualcampus.ch/docs/svc_cp/Execution_Plan_d.pdf (09/03/2005).

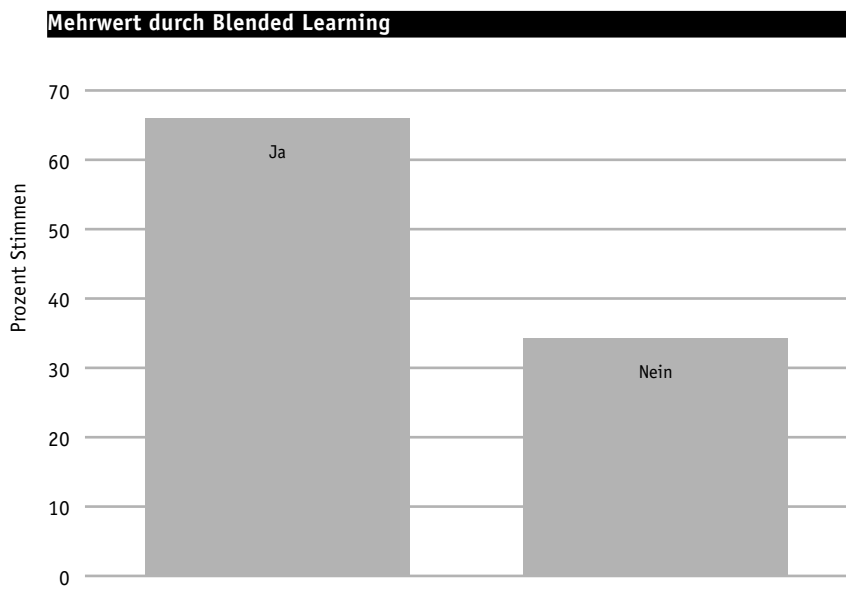


Tabelle 3

Als mögliche Nachteile für ihr Studium formulierten die (erfahrenen) Studierenden überwiegend die folgenden Punkte:

- Kontakt zu Dozierenden, Hilfe erhalten, Fragen stellen mühsam
- Diskussion, sozialer Kontakt in der Klasse geht verloren
- Erfordert Selbstverantwortung, Selbstdisziplin, Selbstmotivation
- keine Nachteile
- schnellere Ermüdung am Bildschirm (oder sonst muss man viel Papier ausdrucken)
- technische Probleme
- unpersönliches Medium
- weniger Lernerfolg bei gleichem Aufwand
- Stoff wird nicht mehr vollständig gelernt, nur «durchgeklickt»

Die Umfrageergebnisse zeigen: Unsere Studierenden sind gegenüber Neuen Lernmedien überwiegend positiv eingestellt, haben aber auch ein klares und realistisches Bild dessen, was sie von Neuen Lernmedien wünschen, erwarten und befürchten.

Die Anspruchsgruppen und ihre spezifischen Erfolgskriterien

Soll Blended Learning seinen Mehrwert entfalten können, muss es für jede Anspruchsgruppe spezifische Kriterien aufweisen. Die wichtigsten Gruppen sind:

1. Die Studierenden als primäre Kunden der Lehr-Lernangebote,
2. die Dozierenden als Lieferanten der Angebote,
3. die Fachhochschulen (Schulleitungen) als die Anbieter der Bildungsprodukte.³

Die Auffassung von Vor- und Nachteilen oder Erfolgskriterien Neuer Lernmedien unterscheidet sich gravierend bei den am Lernprozess Beteiligten. *Neue*

Lernmöglichkeiten bedeuten für die Studierenden, den Spass am Lernprozess zu erhalten und zu vergrössern, für die Dozierenden Didaktik, Lerninhalt und -prozess zu verbessern; die FH schliesslich will damit neue Produkte und Vertriebsmöglichkeiten für neue Kundengruppen lancieren. Bessere Unterstützung des Selbststudiums heisst für die Studenten grössere Zeit- und Ortsunabhängigkeit sowie mehr Selbststeuerung in Lernweg und -tempo. Die Dozierenden erwarten darunter praktikable Modelle, wie man die neue Kategorie «geleitetes Selbststudium» strukturiert und eine erfolgreiche Vorbereitung der Präsenz konzipiert, während die Schule die Umsetzung der Bolognaform zeigen will. Die Qualität von Lernmaterial und -prozess heisst für die Studierenden den gleichen Stoff möglichst in weniger Zeit aufnehmen zu können oder mit der Repetition bessere Noten zu erzielen, während die Dozierenden erwarten, dass Lernziele, Curriculum, Unterrichtsmaterial und -planung überarbeitet, gestrafft und weiter integriert werden. Auf der wirtschaftlichen Seite schliesslich erwarten die Dozierenden, dass eventuelle Mehrinvestitionen an Aufwand durch beschleunigte Prozesse aufgewogen werden, während die Schule das optimale Verhältnis von Aufwand zu Ertrag der Investitionen in neue Lernmedien sucht.

Machbarkeitskriterien für die Umsetzung

Damit die Lehr-Lernszenarien im Schulbetrieb für Studierenden und Dozierenden überhaupt einen Mehrwert bringen können, müssen folgende Kriterien erfüllt sein:

- Die durchschnittliche Selbstlernzeit wird von der Präsenzzeit abgezogen.
- Die investierte Lernzeit wird pauschal auf die Lernarbeitszeit im betreffenden Fach angerechnet und mit einer entsprechenden Zahl ECTS-Punkten honoriert.
- Der vermittelte/erworbene Stoff ist Teil des Curriculums und direkt prüfungsrelevant.
- Online vermittelte Lernelemente müssen selbst erklärend sein, und zwar bzgl. ihres Inhalts ebenso wie bzgl. der Bearbeitungshinweise.
- Lernziele müssen so deutlich vorgegeben wer-

³ Daneben sind natürlich noch die FH-Mitarbeitenden aus dem Support-Bereich (IT-Services, PC-Supporter, Programmierer von Lerninhalten usw.) als interne Dienstleister sowie die sekundären Kunden, nämlich die Unternehmen, die unsere Absolventen einstellen, bedeutsam. Auf diese gehen wir hier nicht weiter ein.

den, dass der Lernende seinen jetzt selbstständig gestalteten Lern(teil)prozess daran ausrichten kann. So muss er bspw. erkennen, wann und wie weit er im Selbststudium sein Lernziel erreicht hat und dementsprechend seinen Lernweg steuern können.

- In unserer Online-Umfrage hat sich der grösste Teil der Befragten dafür entschieden, dass die online abgehaltenen Lektionen 40% der Gesamtlektionenzahl in der Regel nicht übersteigen und insgesamt nicht überwiegen sollen.

Vier Typen von Lehr-Lernszenarien des Blended Learning – aber keine Monokultur

Nach Best-Practice-Beispielen und Erfahrungswerten zum Blended-Learning befragte der Autor weitere Dozierende Deutschschweizer Fachhochschulen, um aus ihren «Lessons Learned» Erfolgsfaktoren filtern zu können. Aus den Ergebnissen können vier Grundtypen von Lernszenarien formuliert werden, wie Blended Learning im Vollzeitstudium praktisch und sinnvoll (im Sinne der Erfolgskriterien in Tabelle 1 auf Seite 33) machbar ist. Die einzelnen Lernszenarien können miteinander kombiniert und verschachtelt werden.

Auch wenn hier nur von vier Idealtypen die Rede ist: Die Expertengespräche zeigen deutlich, dass es in der Praxis so viele Ausfüllungen von Lehrszenarien gibt, wie es Dozenten und Unterrichtsstile gibt. Eine «didaktische Monokultur» tritt durch Neue Lernmedien so wenig auf wie durch die Einführung der Tafel oder des Overhead-Projektors. Neue Lernmedien erhöhen die didaktische Vielfalt und vermindern sie nicht. Umgekehrt gewinnt der Medieneinsatz für Studierende und Dozierende Bedeutung durch die Reform der Studienstruktur. Die Lernleistungen der Studenten werden in die Kategorien Kontaktstunden (30–40%), geleitetes Selbststudium (10–20%) und autonomes Selbststudium (50%) unterteilt und mit ECTS-Punkten honoriert. Auf alle Lernpartner kommt also ein grösserer Anteil an geleitetem Selbstlernprozess zu – für dessen Umsetzung die Lehr-Lernszenarien eine Anleitung geben.

1. Blended Learning zur Vor- und Nachbereitung des Präsenzunterrichts

Kurzbeschreibung: Aufgabe des Online-Selbststudiums vor der Präsenzphase ist die Vermittlung von Grundlagen vor Eintritt in die Präsenzphase sowie die Nivellierung des Wissensstandes der Studierenden. Die Umsetzung kann erfolgen durch Input-Einheiten, Aufgaben, Übungen oder verschiedene Testformen auf einer Lernplattform. Die Online-Phase kann auf vorhandenes Lernmaterial wie Lehrbuch oder Kursreader zurückgreifen und damit kombiniert werden. Dieses kann als Grundstock dienen, der durch online-Elemente ergänzt wird. Die wichtigsten Inputs des Dozenten können zusätzlich nach Semi-

nar- oder Kursende online gestellt werden und erlauben damit ein Repetitorium der Grundlagen vor dem abschliessenden Leistungsnachweis.

Ziel: Präsenzzeit besser auf kommunikative und interaktive Lernprozesse im Klassenraum abstellen können. Dies entspricht den Wünschen und Erwartungen der Studenten und befreit die Dozenten von repetitiven Elementen wie auch von der Verantwortung, die Wissensnivellierung erst in der Präsenz vornehmen zu müssen.

Voraussetzungen

- Das Curriculum ist Kurs übergreifend vorab definiert, Themen- und Wochenplanung, Begleitmaterial, Foliensätze, Übungen liegen deutlich vor Kursbeginn vor. Ein beträchtlicher Teil der Dozentenarbeit verlagert sich dadurch aus dem Kursverlauf in die Vorbereitungsphase.
- Der Online-Einsatz des eigenen Lernmaterials erfordert eine klare Lernzielplanung und -formulierung. Daraufhin muss das E-Learning-Material durchgearbeitet und strukturiert werden. Dies kann eine stärkere Modularisierung, Verkleinerung der Module, Verringerung und Kondensierung des Lernstoffs beinhalten. In jedem Fall muss der Lernende jederzeit den roten Faden zum Kurscurriculum sehen und seinen eigenen Lernstand verorten können.
- Es fördert die Akzeptanz und Nutzungshäufigkeit der Lernumgebung, wenn diese auch im Präsenzunterricht selbst eingesetzt wird.
- Sollen Vorlesungen 1:1 online abgelegt werden, dann brauchen die Dozenten in der Regel deutlich mehr Medienkompetenz, um z.B. Film- oder MP3-files zu erstellen und verfügbar zu machen. Dabei ist unterstellt, dass sie für das Erstellen der Lehrinhalte weiter zuständig bleiben und dies nicht etwa an ein Service-Center delegieren.
- Klare Regelungen sind im Vorfeld erforderlich. Insbesondere gilt das für jene Studierenden, die ihren Aufträgen (wiederholt) nicht nachgekommen sind. Mit Testpunkten aus der Vorbereitung kann zum Beispiel die Vorbereitung für die Präsenzphase dokumentiert werden.

2. Blended Learning zur ergänzenden Lernkontrolle des Präsenzunterrichts

Kurzbeschreibung: Ein Selbsttestangebot, das mit Hilfe von entsprechenden Testing-Tools online erstellt wird. Die Studierenden arbeiten selbstständig einen Fragenkatalog durch, der das Grundlagenwissen des Kurses resümiert und mit automatisierten Rückmeldungen Selbsteinschätzungen erlaubt. Die Fragen sind am Lernzielkatalog des Kurses ausgerichtet und decken das vermittelte Grundwissen ab (in der Taxonomie kognitiver Lernziele Stufen 1–2).

Teile des Selbsttests können von den Studierenden in Aufgabenform in einem kooperativen Arbeitsbereich gelöst oder in Frageform in einem Forum bzw. mit tutorieller Unterstützung beantwortet/diskutiert werden. Eine Arbeitsform via Forum ermöglicht es, mehrere Klassen oder Lerngruppen gleichzeitig zu betreuen, wenn das Feedback-Verfahren vorab geregelt und der Zeitumfang individueller Feedbacks entsprechend beschränkt wurde. Weniger anspruchsvolle Fragen können Tutoren der Stufe wissenschaftliche Mitarbeiter betreuen. Für differenziertere Rückfragen gibt es ein Zeitfenster von vier Stunden, in dem der Dozierende Sprechstunde nach Anmeldung hält.

Ziel: Möglichkeit zum Selbsttest und zur Prüfungsvorbereitung anbieten. Begleitende Lernkontrollen lassen sich mit den anderen hier vorgestellten Szenarien in verschiedener Weise kombinieren.

Voraussetzungen:

- Die Testangebote sind analog zum jeweiligen Curriculum und Stoff des Moduls aufgebaut und in einen online-Lernraum integriert. Die Schnittstellen zu vorhandenen Testlösungen sind abgeprüft und gegebenenfalls gegenseitige Links aufgenommen.
- Das Erstellen von Prüfungsfragen analog zum Curriculum («Ergänzungsfrage») ist vergleichsweise aufwändig (Richtwert 30–45 Min./Frage). Das Erstellen von curriculumsintegrierten Prüfungsaufgaben ist noch zeitaufwendiger und erfordert als Richtwert 2h/Aufgabe in der Konzeption.
- Die Ergebnisse aus den Selbsttests müssen vergleichbar und überprüfbar sein. Den Lernern steht eine Selbstkorrekturmöglichkeit zur Verfügung, und sie können das Gelernte mit dem Curriculum bzw. weiteren, dritten Inhalten in Beziehung setzen. Das erfordert klare Strukturen, Verweise, Referenzen zu Literatur und anderen Quellen.
- Das Web-Material ist stets kurs- und prüfungsrelevant, wird also in den Präsenzeinheiten und in den Schlussprüfungen teilweise aufgegriffen, sicher aber referenziert.

3. Blended Learning zur kooperativen Bearbeitung von Fällen, Projekten, Hausarbeiten

Kurzbeschreibung: Die Fallstudienarbeit eignet sich als Gefäß für die Projektarbeiten der neuen Studienstruktur. Das European Case Clearing House stellt über Suchbegriffe abrufbare Fallstudien zur Verfügung. Fallstudien erlauben, komplexe und praxisnahe Probleme in Gruppen zu lösen. Diese kooperative Arbeit ist per se diskussionsintensiv und kann gut interdisziplinär, d.h. fachübergreifend angelegt sein,

um verschiedene Sichten und Kompetenzen in die Problemlösung einzubringen. Die Lernumgebung bildet Prozesse ab, in denen die Studierenden selbstständig Informationen und Meinungen einbringen, koordinieren und konsolidieren. Die Arbeit verläuft im Wesentlichen in drei Phasen: der organisatorischen Vorbereitung (vor/zu Kursbeginn), der Vermittlung theoretischer Grundlagen und der eigentlichen kooperativen Phase.

Die aktive Arbeit der Studierenden an den Fällen findet ausserhalb der Präsenzphasen statt. Die Studenten arbeiten dazu in (fächerübergreifenden) Gruppen mit jeweils gleichem Auftrag zusammen an Lösungsentwürfen für ihre Problematik. Ihre zeitliche und arbeitsmässige Koordination untereinander organisieren sie selbst über eine zentrale Plattform. Entsprechende Instrumente stehen ihnen in der Lernumgebung zur Verfügung, so ein Kalender, gemeinsame versionierte Dokumentenbearbeitung oder gruppenspezifische Foren, Weblogs und Wikis. Der Dozent moderiert Lern-, Arbeits- und Kommunikationsprozesse der Studierenden. Da Arbeitsschritte und Teilergebnisse der Gruppen immer unmittelbar sichtbar sind, kann der Dozierende deutlich besser als im klassischen Selbststudium entscheiden, wann er eingreifen und beispielsweise Kompetenzen bündeln oder aufteilen oder den unterschiedlichen Fachgebieten neue Aufgaben zuweisen muss.

Ziel: Interdisziplinäres, exploratives Lernen und Problemlösen im Team; hoher Anteil an Selbststeuerung und -organisation mit Hilfe der Kommunikations- und Koordinationsfunktion eines Lernmanagementsystems.

Voraussetzungen

- Professionelle und ausreichend komplexe Fallstudien.
- Frühzeitige Kommunikation gegenüber den Studenten bzgl. Aufgaben und Vorbereitung.
- Die Lernumgebung beinhaltet einen Document-Sharing-Bereich und weitere genannte Instrumente für die Koordination.
- Zeitlicher Umfang und Einsatz der Betreuung ist vorab kommuniziert.
- Fachübergreifende Gruppen sind mit den Nachbarfächern und deren Zeitplanung abgestimmt.
- Die fachübergreifende Bewertung ist geregelt und kommuniziert.

4. Blended Learning durch interaktive Lernprozesse online

Kurzbeschreibung: In diesem Szenario finden auch die Lernprozesse selbst und nicht nur ihre Reflexion oder Dokumentation online und synchron in einem virtuellen Klassenraum statt. Mindestens zwei

Im Zuge der Revision des eidgenössischen Fachhochschulgesetzes werden die Weiterbildungsangebote auf Fachhochschulstufe neu gegliedert und an die ECTS-Systematik (European Credit Transfer System) angepasst. Durch diese Anpassung wird eine verbesserte Vergleichbarkeit der Angebote und ein allfälliger Austausch von Modulen ermöglicht.

Credits werden aufgrund der Lernleistungen erteilt, sofern der erforderliche Leistungsnachweis erbracht wird (Überprüfung des Lernerfolgs). 1 Credit umfasst ca. 25–30 Stunden Arbeitsaufwand (Kontakt- und Selbststudium). Dies ermöglicht auch einen flexibleren Einsatz von Kontaktstunden und autonomer Studienleistung.

Gleichzeitig werden die Bezeichnungen und Mindestanforderungen an die Veranstaltungen neu definiert und an die Systematik der Universitäten angepasst.

Wie bisher werden Weiterbildungskurse von ein bis zwei Tagen Dauer angeboten.

Zertifikatskurse umfassen mindestens zehn Credits und lösen die NDK ab.

Anstelle der Nachdiplomstudien treten die Master of Advanced Studies (mit eidg. Titelschutz) mit mindestens 60 Credits inklusive Masterarbeit. Mit dieser Neubezeichnung kann die mittlerweile unüberschaubare Vielfalt von Mastertiteln reduziert werden.

Durch diese Neugestaltung bietet sich die Chance – natürlich auch der Aufwand – die verschiedenen Studienangebote gründlich zu überprüfen und anzupassen.

Lernende oder Gruppen oder Tutor/Dozent und Student/en befinden sich gleichzeitig am Rechner. Dieser Szenariotyp erlaubt, höhere Stufen (3 bis Stufe 6) der Lernzielhierarchie umzusetzen und bildet am ehesten den Lehr-Lernprozess des Klassenraums ab. Instrumente der synchronen Kommunikation sind Videoconferencing oder Virtual Classrooms (Macromedia Breeze, Centra u.a.). Je nach Mengengerüst und Verteilung (Unterricht 1:1, 1:n (Kleingruppe), 1:m (Grossgruppe)) können mit diesem Szenario Coachings oder auch Vorlesungen abgebildet werden.

Ziel: Gemeinsamer und synchroner Lernprozess in Sozialformen von Lerntandems bis Grossgruppen; Diskussion und Reflexion von Problemstellungen und Lösungen bei gleichzeitiger Nutzung aller Möglichkeiten netzgestützter Rechner.

Voraussetzung:

- Spezielle und dedizierte Hardware und Software bzw. Demoversionen/-lizenzen.
- Betriebswirtschaftlich sinnvoll nur beim Ersatz grosser Vorlesungen in immer wiederkehrenden Einsatzzusammenhängen (1:n / 1:m-Typ; z.B. Einführungsvorlesungen; Simulationen sinnvoll in Weiterbildungen vermarktbar und bei standardisierten Verfahren am Ende des Hauptstudiums).
- Coachingformen (als interaktives und synchrones Lernen 1:1) sind normalerweise nur im Weiterbildungsbereich sinnvoll vermarktbar; im Grundstudienbereich werden sie auf Ausnahmefälle wie z.B. virtuelle Sprechstunden begrenzt bleiben.
- Synchroner Präsenz erfordert Abstimmung über die Termine und hebt damit den Vorteil der Zeitunabhängigkeit des Lernens auf.

Schluss

Erfolgskriterien und Akzeptanzbedingungen für neue Lernmedien können nur in Zusammenhang mit ihren jeweiligen Anspruchsgruppen gesehen werden. Erfolgreich wird das Präsenzstudium dann mit Neuen Lernmedien ergänzt, wenn diese für die jeweilige Anspruchsgruppen einen spezifischen Mehrwert bringen. Speziell für die Anspruchsgruppe Bildungsträger (Schul-/Departementsleitungen) sind Fragen nach der Wirtschaftlichkeit relevant, auf die es zurzeit noch wenig brauchbare Antworten gibt. Meist fehlt schon allein das Zahlenmaterial, um überhaupt In- und Output des Einsatzes Neuer Lernmedien messen und interpretieren zu können. Projekte werden oft mit Fördergeldern angeschoben, dank der Pionierkraft einiger Protagonisten aufgebaut und später institutionalisiert. Gerade die aufwendige Initialphase ist selten einem genauen Controlling unterworfen, das spätere Erfolgsrechnungen zuliesse. Kommende Szenarien werden an diesem Punkt mehr Transparenz bringen müssen.

Entscheidend für den Erfolg neuer Lernmedien bei ihren Anspruchsgruppen ist einmal, dass die genannten Bedingungen erfüllt sind. Zum anderen gilt es, die miteinander verhängten, aber zum Teil konkurrierenden Ansprüche so miteinander zu vermitteln, dass ein praktisch gangbarer, dabei motivierender, qualitativ hochwertiger und zugleich ökonomischer Lernweg gestaltet wird. Mit diesem Anspruch ist zugegebenermassen ein sehr hohes Ziel gesetzt.



Die vollständige Studie kann bezogen werden beim Autor im:

Zentrum Human Capital Management

Tel. +41 52 267 79 72

E-Mail: andreas.koenig@zhwin.ch

Websites für erste Informationen:

Forum E-Learning der ZHW:

<https://intra.zhwin.ch/>

zhw_elearning.php?nav=index

[http://elearning.zhwin.ch/cms/
front_content.php](http://elearning.zhwin.ch/cms/front_content.php)

Lernumgebung der ZHW:

<http://elearning.zhwin.ch/moodle/>

Forum FNL

<http://www.fnl.ch/>

Gesprächsrunde mit
TeilnehmerInnen des
Nachdiplomstudiums
Public Management:
Wie lernen
erfahrene Lerner?



Abenteuer Nachdiplomstudium: Zwischen Wissenslücken und Know-how

*Bearbeitung und Text: Ursula Hasler
Protokoll und Transkription: Alexandra Blunk
Fotos: Loïg Roumois*



Alexandra Blunk, Ursula Hasler

Drei Absolventen und eine Absolventin des Nachdiplomstudiums Public Management¹ an der ZHW diskutieren mit der Dozentin des Moduls «Informations- und Wissensmanagement» über ihre Erfahrungen mit Lernen als berufstätige Erwachsene. Ein Nachdiplomstudium ist eine Investition in die wichtigste persönliche Ressource: das eigene Wissenskapital. Die Idee dieser Gesprächsrunde war es denn auch, Lifelong Learning unter dem Aspekt nachhaltiges Management des eigenen Wissens zu diskutieren, in gewissem Sinn also eine Anwendung des Wissensmanagement-Kurses in Form einer Post scriptum-Reflexion über das eigene Lernen.

¹ Executive Master in Public Management. Das zweijährige Nachdiplomstudium des Instituts für Verwaltungsmanagement IVM der ZHW bietet ein breitangelegtes Managementstudium für Kader im öffentlichen und Non-Profit-Bereich. Weitere Informationen auf der Website des Instituts <http://www.ivm-zh.ch/nds/index.php>

Die GesprächsteilnehmerInnen waren:

Maya Zinsli, dipl. Sprachlehrerin SAL mit unternehmerischer Erfahrung, will sich beruflich neu orientieren, Schaffhausen

Rolf Rinderknecht, dipl. Betriebsökonom/dipl. Gemeindeschreiber, Gemeindeschreiber Bassersdorf

Albi Thrier, Siedlungsplaner HTL, Projektleiter, Baudirektion: Amt für Abfall, Wasser, Energie und Luft: Abteilung Energie

Jean-Claude Zimmerli, Bereichsleiter Berufsfachschulen im Mittelschul- und Berufsbildungsamt der Bildungsdirektion des Kantons Zürich

Gesprächsleitung:

Prof. Dr. Ursula Hasler, Leitung Online Kommunikation der ZHW und Dozentin

Ursula Hasler: Sie haben sich alle als gut qualifizierte Berufsleute nach einigen Jahren Berufserfahrung auf das Abenteuer eines zweijährigen berufsbegleitenden Nachdiplomstudiums eingelassen. Was erwartet man offiziell, was erhofft man insgeheim?

Jean-Claude Zimmerli: Man lässt sich auf eine längere Phase der Horizonterweiterung ein, das war bei mir ein sehr bewusster Schritt. Nicht nur fachspezifisch auf ein Gebiet einzugehen, welches man sowieso schon kennt, sondern die Allgemeinbildung zu vertiefen und à jour zu bringen und auch sein «Weltbild» wieder neu zu erfassen und zu ordnen.

Albi Thrier: Was ich mir erhofft hatte war, dass ich ein Generalistenstudium machen kann. Horizontenerweiterung und nicht Spezialisierung war deshalb auch für mich sehr wichtig.

Rolf Rinderknecht: Die Motivation für mich war und ist immer noch, durch das Nachdiplomstudium ein Netzwerk aufzubauen, andere Leute kennen zu lernen, bei denen ich Informationen abholen kann. Und ich wollte mich auch selbst noch ein bisschen unter Beweis stellen. Andererseits erhoffe ich, damit meine Arbeitsmarktfähigkeit zu erhalten. So unter dem Motto: Lebenslanges Lernen.

Maya Zinsli: Meine grosse Motivation war unter anderem, Wissenslücken zu schliessen. Das breite inhaltliche Angebot gerade in diesem Nachdiplomstudium hat es mir ermöglicht – oder mich dazu «gezwungen» – mich mit den Themen zu beschäftigen, denen ich mit meiner linguistischen Ausbildung immer ein bisschen aus dem Weg gegangen bin, z.B. Finanzen oder operatives Management. Da ich mittlerweile damit doch gewisse Erfahrungen im Berufsalltag erworben habe, waren diese Fächer eine sehr gute Ergänzung. Es ging für mich also auch darum, das Erfahrungswissen aus der Praxis theoretisch

abzustützen. Ich lerne zudem sehr gerne und deshalb hat mich auch eine Weiterbildung gereizt, um zu sehen, ob ich das überhaupt noch kann.

Hasler: Gab es also auch Befürchtungen, ob Sie das Lernen vielleicht verlernt haben?

Rolf Rinderknecht: Ich habe die spannende Erfahrung gemacht, dass die Lebenserfahrung mich lockerer gemacht hat als im Erststudium. Hätte ich damals mit der heutigen Gelassenheit studiert, wäre es auf jeden Fall besser gelaufen. Sicher hat man gewisse Zweifel vor einer Prüfung, ob man es schafft. Das Problem beim berufsbegleitenden NDS war für mich aber nicht der Stoff, sondern das Zeitmanagement. Man ist immer unter Druck und muss sich die Zeit «aus den Fingern saugen», wie man alles – berufliche Termine, Präsenz, Stoff vor- und nachbereiten und so weiter – auf die Reihe kriegt.

Hasler: Eineinhalb Jahre Studium, beinahe jeder Freitagnachmittag und Samstagvormittag belegt, gehen nun zu Ende. Sie haben grosse Informationsmengen verarbeitet, ihr Wissen ständig überprüft und entweder bestätigt bekommen oder erweitert. Wie haben sich die anfänglichen Erwartungen verändert?

Thrier: Meine Erwartungen wurden bei weitem übertroffen. Das hing vor allem mit der Klasse zusammen. Alle diese Synergien, die sich aus der Mischung der Teilnehmer ergeben haben; das hätte ich nie erwartet.

Rinderknecht: Für mich als Ökonom gab es teilweise Fächer, die ich mit meinem Erststudium bereits weitgehend abgedeckt hatte. Wissensmanagement war für mich z.B. völlig neu, aber in anderen Fächern gab es für mich Wiederholungen. Das hat vielleicht in einigen Bereichen bei mir zu hohen Erwartungen ausgelöst, die nicht immer erfüllt werden konnten.



Rolf Rinderknecht: *Lernen bedeutet für mich heute vor allem Wissen vernetzen und Netzwerke pflegen*

Was das Lernen betrifft, kann ich mich Albi Thrier anschliessen. Es hängt sehr damit zusammen, in welcher Konstellation man ein solches Nachdiplomstudium macht. Wir hatten in diesem NDS eine sehr gut harmonisierende Klasse. Eine ausgewogene Durchmischung mit jüngeren und auch ein paar älteren Teilnehmern, das war sehr befruchtend, weil wir uns gut ergänzt haben.

Hasler: *Diesen Punkt möchte ich gerne vertiefen. In der Erstausbildung lernt man vielleicht mit, aber kaum von den Studienkollegen. In späteren Lernsituationen, wenn wir Berufserfahrungen oder mit andern Worten Anwendungswissen gesammelt haben, wird dann der Austausch mit den andern offensichtlich wichtig. Welche Rolle spielten die andern KursteilnehmerInnen für Ihren Lernprozess in diesem Nachdiplomstudium?*

Zimmerli: Für mich eine entscheidende. Die unterschiedliche Herkunft und die unterschiedliche berufliche Herausforderung, in welcher die andern stecken, machten die Gespräche sehr spannend. In den Gruppenarbeiten oder auch in den Pausen konnte man wirklich breit diskutieren, das war sehr anregend.

Rinderknecht: Ich beobachte die anderen und nehme dann Dinge, die mich beeindruckt haben, für mich mit, z. B. wie jemand an ein Problem herangeht und es löst. Jeder organisiert sich anders. Man kann übrigens auch von den Dozierenden etwas mitnehmen. Wie präsentieren sie, wie gehen sie mit Problemen um? Es war beruhigend zu sehen, dass auch andere Leute in Engpässe geraten und irgendwie wieder herauskommen.

Thrier: Ja, die Praxiserfahrungen der anderen waren für mich wichtige Informationsquellen. Sehr gut waren auch die Seminare, wo wir miteinander zwei, drei Tage weggefahren sind. Das hat wesentlich dazu beigetragen, dass man sich näher kommt. Speziell und sehr schön fand ich auch den Einstieg in das Studium, wo wir am ersten Vormittag eine sehr spezielle «Kennenlernrunde» und am ersten richtigen Schultag ein Management-Game gemacht hatten.

Rinderknecht: Es gibt sicher auch eine ideale Gruppengrösse dafür. Wir waren nur 13 Leute und so lernt man einander sehr gut kennen. Ich weiss nicht, ob sich bei 25 TeilnehmerInnen der gleiche Zusammenhalt und die gleiche Dynamik entwickeln können.

Zinsli: Deshalb darf die Gruppe auch nicht allzu homogen sein, es muss gewisse Erfahrungsunterschiede geben. So kommt das zum Tragen, was vorher gesagt wurde, dass die einen dann vielleicht gewisse Sachen als neu erleben, die für andere bekannt sind und umgekehrt. Bei mir hat es übrigens auch Themen gegeben, über die ich schon gut Bescheid wusste. Dadurch habe ich aber mein bestehendes Wissen wieder einmal bestätigt bekommen. Es war eine Abwechslung zwischen Spannung und Entspannung.

Was die Klasse betrifft, fand ich auch die Durchmischung von Alter und verschiedenen Tätigkeiten sehr gewinnbringend. Wir sind auch eine Gruppe, in der man respektvoll miteinander umgeht und einander hilft. Ich weiss nicht, ob das überall so ist, sonst würde ich nämlich sagen, dass die Selektion der TeilnehmerInnen wirklich brillant war...

Hasler: *Da hat vielleicht auch der Zufall seine Hand im Spiel, aber ich weiss, dass für die NDS-Leitung ein optimaler Teilnehmer-Mix eine hohe Priorität hat, weil er einen wichtigen Teil des Kurs Erfolgs darstellt, was Sie ja nun auch bestätigen.*

Kommen wir nochmals auf die Kernfrage zurück: Verändert sich das Lernen im Laufe des Lebens? Wir gehen ja von der Situation aus, dass Sie dieses NDS auf der Basis von beruflicher Erfahrung absolvieren. Das bestimmt sicher auch Ihre Art, wie Sie an das Studium herangehen. Welche Vorstellung haben Sie heute, wenn Sie den Begriff «Lernen» brauchen?

Zinsli: Effizienz! Während dem Erststudium war mein Zeitmanagement eine Katastrophe. Jetzt mit Berufserfahrung hatte ich das bedeutend besser im



Jean-Claude Zimmerli: Prozesswissen und Erfahrungswissen sind für mich heute zentral – im Beruf und eben auch beim Lernen

Griff. Ich weiss heute, wie ich es angehen muss, damit ich den gelernten Stoff nicht wieder vergesse. Einerseits lerne ich jetzt wesentlich schneller, was mich wirklich interessiert, andererseits habe ich aber mehr Mühe, Dinge zu lernen, die mich nicht interessieren. Der Motivations-Filter funktioniert viel unbarmherziger.

Zimmerli: Das ist auch für mich der wesentliche Unterschied. In der Studentenzeit war ich unbestimmter, jetzt filtere ich und wähle bewusster aus, was ich wissen möchte. Was heute spannender ist, ist weniger das reine Wissen als das Erfahrungswissen. Das hängt sicher auch mit der beruflichen Situation zusammen. Ich bin häufig in einer begleitenden Funktion, wo andere die «Knochenarbeit» leisten, für die Faktenwissen wichtig ist. Aber ich muss mich doch so weit damit auseinandersetzen, dass ich die Prozesse nachvollziehen und die Zielvorgaben definieren kann. Deshalb sind für mich heute Prozesswissen und Erfahrungswissen sehr zentral.

Thrier: Für mich war entscheidend, dass mein Wille zum Lernen bedeutend grösser ist. Einerseits weil ich den Nutzen klarer sehe – während des Studiums hat man oftmals nicht so recht gewusst, was man mit dem ganzen Stoff anfangen soll – und andererseits weil mir meine Mängel bewusst sind. Das hilft mir, gezielt zu holen, was ich brauche.

Rinderknecht: Die innere Motivation ist klar grösser. Der Hauptgrund ist, dass ich mir jetzt Wissen nicht mehr «auf die Halde» aneigne wie im Erststudium, wo man viel lernt, weil man einfach muss, und nachher braucht man es doch nie mehr. Dazu kommt, dass Lernen für mich heute vor allem Vernetzen bedeutet, nämlich das Gelernte mit der Erfahrung zusammenzuführen, das ist vielleicht auch der Grund für die grössere Lockerheit und Gelassenheit.

Zinsli: Für mich ist auch der Genussfaktor gestiegen. Lernen hat eine andere Qualität gekriegt. Auch eine gewisse Ruhe.

Hasler: Wie muss also nach Ihren Erfahrungen die Wissensvermittlung in einem Nachdiplomstudium sein, damit Sie das neue Wissen auch in Handeln umsetzen können?

Zinsli: Mich hat die Formenvielfalt motiviert, mir Stoff anzueignen und den Praxisnutzen zu sehen. Also der Mix zwischen Fallbeispielen, Infos aus der Praxis, Gastdozierenden, Theorieteilen, Gruppenarbeiten etc. Durch diese Abwechslung gibt es immer wieder Impulse, wie man einen Stoff aus verschiedensten Perspektiven angehen kann. So kann man aus der ganzen Palette von Aspekten das rausnehmen, was man für sich selbst in der konkreten beruflichen Situation als wichtig empfindet. Also unterschiedliche Unterrichtsformen, aber auch sehr verschiedene Dozierende (Praktiker, Theoretiker), viel Interaktion und eine gute Organisation, auch rein administrativ, tragen für mich zum Lernerfolg bei.

Rinderknecht: Ich denke, man sollte noch mehr Praktiker einladen. Leute, die konkrete Beispiele aus dem Berufsalltag erzählen können und damit gearbeitet haben, und nicht Fallbeispiele. Allerdings müsste man bei den Praktikern, die man einlädt, noch eine bessere Auswahl treffen.

Hasler: Praktiker oder Spezialisten haben Berufspraxis, aber nicht unbedingt Erfahrung im Vermitteln von Wissen. Warum waren die Gastdozierenden, die gut waren, gut?

Thrier: Sie waren natürlich. Und man hatte den Eindruck, dass sie ohne grosse Vorbereitung aus ihrer Berufspraxis erzählten.

Zinsli: Die einen waren vielleicht fachlich gut, leider aber überhaupt nicht geschult im Präsentieren. Die Gastdozierenden hätten es spannender bringen können, wenn sie mehr aus ihrem eigenen Erfahrungsschatz gesprochen hätten und natürlich gewesen wären. Einige hatten das Gefühl, dass sie auch theoretischen Background vermitteln müssten, aber wir hatten ja die Theorie bereits und manchmal



Albi Thrier: *Heute sehe ich den Nutzen viel klarer als im Erststudium*

gab es da auch Widersprüche. Es braucht beides; Fachkompetenz und Erfahrungswissen. Nur Fachkompetenz oder nur Erfahrungswissen reicht meiner Meinung nach nicht.

Zimmerli: Es braucht sicher Engagement und Passion. Ich wäre da nicht zu streng. Wenn der Praktiker vom Fach her die Sache gut bringt, auch wenn es trocken ist, kann ich das rausnehmen, was ich für mich brauchen kann. Aber es braucht dann wahrscheinlich noch ein bisschen «Brückenbauer»-Vermittlung durch den Dozierenden, der den Gast eingeladen hat.

Rinderknecht: Man könnte übrigens auch die Berufspraxis der Teilnehmer viel stärker einbeziehen. Zum Beispiel am Anfang des NDS fragen, wer in welchen Bereichen gute Praxiserfahrung hat und gerne darüber berichten würde. Das würde den gegenseitigen Erfahrungsaustausch noch verstärken.

Hasler: ***In der Hochschuldidaktik heisst es ja so schön «Hochschulgerechtes Lernen bedeutet mehr eigenes Engagement und Eigenverantwortung der Studierenden». Und in der Erwachsenenweiterbildung sind die Studierenden Kunden – sind sie damit auch Könige, die nicht müssen, nur dürfen?***

Zinsli: Eine Mischform – wir sind der ZHW gegenüber fast mehr Kunden als Studierende. Man bezahlt ja auch dafür, dass eine sichtbare Gegenleistung kommt, und so werden wir zwar durch das Studium geleitet, aber es ist jedem frei gestellt, ob er sich noch vertiefen möchte.

Thrier: Ich habe es sehr geschätzt, wenn wir Zusatzstoff bekamen, um uns nach Belieben noch vertiefter mit der Materie auseinander zu setzen. Und wenn das Angebot da war, bei Bedarf zu fragen.

Zimmerli: Ich empfinde eine komplette Didaktisierung als Bevormundung, das braucht es nicht, dafür aber Abwechslung. Wir hatten Fächer, in denen das Dozieren sehr stark im Vordergrund stand, z.B. die Volkswirtschaftslehre. Wir hatten bei Ihnen das Fach

Wissensmanagement mit einem Skript, das sehr dienlich war, um die ganzen Zusammenhänge zu verstehen. Was mir schnell Mühe macht ist, wenn der Stoff einfach in einer riesigen PowerPoint-Präsentation vermittelt wird und zu wenig Raum bleibt für Diskussionen. Es gehört sicher auch zu erwachsenengerechter Vermittlung, dass der Dozierende durchaus zwischen-durch sagen kann: «Hier ist der Stoff – schauen wir gemeinsam, was wir damit machen können.» Für mich war es ein Mix, der im Grossen und Ganzen stimmig war.

Zinsli: Es zeigt sich in der Einstellung der einzelnen Dozierenden uns gegenüber. Ob sie uns als Studierende, Kunden, Erwachsene wahrnehmen und wie sie bei den Instruktionen mit uns als Gruppe umgehen. Da gab es grosse Unterschiede. Die einen bringen den Stoff erwachsenengerechter und bei anderen merkt man, dass sie noch ein bisschen das «Schülerfeindbild» haben, das dann auch in der Behandlung der Gruppe zum Vorschein kam. Diese Balance zwischen Führung und Selbstverantwortung der Studierenden benötigt Dozierende mit grosser Erfahrung, man merkt als Teilnehmer sehr schnell, wenn jemand diese Balance nicht so im Griff hat. Interessant war übrigens auch, dass das Verhalten des Dozenten ein entsprechendes Verhalten von uns ausgelöst hat. Wenn ein Dozent in diese Lehrer-Rolle gefallen ist, dann sind auch wir wieder eher in die Schülerrolle geschlüpft.

Rinderknecht: Es braucht von unserer Seite Selbstdisziplin und von der Hochschule souveräne Dozierende.

Hasler: ***Sie haben sich in diesen eineinhalb Jahren gleichzeitig in zwei Welten bewegt – in Ihrem beruflichen Umfeld mit seinen Anforderungen und wieder in der «geschützten Werkstatt» Schule als Studierende. Wie haben Sie den Rollenwechsel oder «Wissenstransfer» zwischen diesen zwei Welten erlebt?***

Zimmerli: Als Transfer in beide Richtungen. Meine beruflichen Erfahrungen konnte ich in den Arbeitsgruppen oder im Klassenverband einbringen



Maya Zinsli: *Es braucht auch bei den Dozierenden beides, Fachkompetenz und Erfahrungswissen aus der Praxis*

und diskutieren und dort andere Erfahrungen aufnehmen. Am Anfang ist man einfach eingestiegen, mit der Zeit und den neuen Lernerfahrungen verstärkt sich dann die Reflexion. Man überlegt sich nachträglich, warum man hier und dort Mühe gehabt hat. Im ersten Studium macht man das eher nicht.

Thrier: Am Anfang hatte ich den Eindruck, dass ich eigentlich nur «nehme», weil ich vom Wissen der älteren Teilnehmer profitiere. Wenn ich gesehen habe, hier kommt eine Methode, die ist besser als meine, dann habe ich sie auch gerne übernommen. Ich bin mir häufig vorgekommen wie ein Schwamm. Vielleicht auch weil ich einer der Jüngeren bin, habe ich die Erfahrungen der anderen richtig aufgesogen, für mich war das sehr wertvoll. Im Laufe der Zeit habe ich dann gesehen, dass auch die andern von mir profitieren konnten, z. B. weil ich wegen meiner 80%-Berufstätigkeit weniger Druck hatte. Wichtig ist sicher auch, dass wir beruflich nichts miteinander zu tun haben, dass wir nicht in der gleichen Behörde oder Gemeinde arbeiten, sonst wären wir nicht so unbefangenen. Das gibt uns den notwendigen Freiraum.

Hasler: **Wenn Sie in der Lern-Welt sind, dann achten Sie also mit verschärfter Wahrnehmung darauf, wie es andere machen und was Sie davon lernen können.**

Zimmerli: Ja, die Wahrnehmung ist anders. Es ist irgendwie ein geschützter Rahmen, der es einem ermöglicht, ohne Wertung und Vorurteil zu beobachten. Im Beruf geht es stärker um den Inhalt. Hier können wir uns noch mehr der Form widmen. Aber die Wahrnehmung ist grundsätzlich differenzierter geworden, man schaut auch im beruflichen Umfeld genauer hin.

Thrier: Auch bei mir hat die Schule zur Folge, dass die Wahrnehmung im Geschäft viel grösser ist. Man ist offener, nimmt mehr wahr, viel mehr als vorher. Und das in den verschiedensten Bereichen, sei es Führung, Präsentieren, Kommunizieren. Dinge, die ich jetzt im Beruf nicht gleich umsetzen kann, betrachte ich als Horzontenerweiterung und wünsche

mir, dass ich es dann noch im Hinterkopf habe, wenn es mal aktuell wird.

Zinsli: Ich habe festgestellt, dass nicht nur die Wahrnehmung besser geworden ist, sondern die Analysefähigkeit. Ich ertappe mich häufig, dass ich zur Übung darüber nachdenke, welche Lösung man für dieses oder jenes Problem finden könnte. Durch den breiten Input ist meine Vernetzung unter den verschiedenen Themen besser geworden – ein sehr spannender Prozess.

Rinderknecht: Ich denke, das Fach Führungs- und Betriebspsychologie oder auch Wissensmanagement sind Themen, die sehr aktuell sind und von denen ich Elemente umsetzen möchte, aber ich spüre, dass im Alltag gar keine Zeit dafür da ist. Und ich befürchte, in einem Jahr ist alles wieder vergessen, man müsste jetzt eigentlich die behandelten Themen gleich umsetzen können. Hier stehe ich an. Zum Teil gibt es im beruflichen Umfeld auch eine latente Abwehrhaltung gegen die Impulse aus dem NDS.

Hasler: **Faktisch vergisst man vielleicht die Details, aber die breitere Wahrnehmung, der neue und geschärfte Blick für Zusammenhänge, der wird bleiben und nun Teil Ihres neuen Erfahrungswissens sein. Damit leite ich die Runde der Schlusssätze ein: Ihre Schlussbilanz zum Abenteuer Nachdiplomstudium?**

Thrier: Ich finde es erstaunlich, dass das Absolvieren eines solchen NDS so viel Wirkung für mich hat. Es löst eine grosse Dynamik aus, die weit über das Studium und den Beruf hinausgeht.

Zinsli: Ich bin sehr froh, dass ich mich angemeldet hatte und ich würde es sofort wieder machen. Ich habe sehr profitiert, viel Inspiration und Horzontenerweiterung.

Zimmerli: Meine Erwartungen haben sich im Wesentlichen erfüllt. Das Abenteuer Nachdiplomstudium war eine sehr wertvolle Erfahrung, die ich nur empfehlen kann.



«Ein Nachdiplomstudium bewirkt auch eine schärfere und differenziertere Wahrnehmung im beruflichen Umfeld.»

Lessons learned

Welche Erkenntnisse können wir als Anbieter von Nachdiplomstudien aus diesen Erkenntnissen der TeilnehmerInnen ziehen?

Das Gespräch bestätigt, dass ein grundlegender Unterschied besteht zwischen dem Lernen im Erststudium und später als Erwachsener mit Berufserfahrung. Das Faktenwissen verliert an Bedeutung und tritt hinter das Erfahrungswissen zurück. Selbstverständlich geht es in einem kompletten Nachdiplomstudium auch um die Vermittlung von neuem Faktenwissen. Aber dieses Faktenwissen muss Erwachsenen mit Berufserfahrung anders vermittelt werden. Nicht didaktisiert wie für Lernnovizen in der Erstausbildung, sondern jetzt eingebunden in einen potenziellen Umsetzungskontext. Erwachsene mit Berufserfahrung haben gelernt zu lernen, speditiv, ökonomisch, immer bezogen auf die Praxisrelevanz. Das bedeutet wiederum nicht, dass Theorie und Theorien nicht relevant wären, ganz im Gegenteil.

Faktenwissen ist deklaratives Wissen, über das eine Person Auskunft geben kann. Beim sogenannten «Know-how» oder «könnensnahen Wissen» (Gruber, 2001, 2.2) handelt es sich hingegen um prozedurales Wissen, das unmittelbar in Handeln umgesetzt wird und in der Regel schlecht artikuliert werden kann. Die Berufserfahrung bewirkt nun, dass deklaratives Wissen durch zunehmende Anwendungserfahrung in prozedurales Wissen umgewandelt wird. Es kann – ohne bewusstes Abrufen des deklarativen Wissens – direkt Handeln auslösen, z. B. befähigen, eine Diagnose zu stellen und Probleme zu lösen. Prozedurales Wissen ist stark kontextabhängig, da es durch die Anwendung in bestimmten Kontexten entstanden ist.

Diese sukzessive Umwandlung von Faktenwissen in Know-how erklärt die jüngere Expertiseforschung² als «reflexive Bewusstheit der eigenen Expertise» (Gruber, 2001, 2.5). Experten können aus Informationen einzelne Teilinformation integrieren und zu semantisch bedeutsamen Mustern bündeln, die sie bei neuen Episoden rasch erkennen. Neue Information wird von Experten dank ihrer Erfahrung also bereits mit Anwendungsbedingungen und Abrufhinweisreizen verknüpft und so im Gedächtnis in bestehende Wissensstrukturen eingebettet. In den ersten Sekunden der Verarbeitung von Information kommt es also zu einem Zusammenspiel von Wahrnehmung, Gedächtnis, Wissen und Episoden-erfahrung. (Gruber 2001, 2.2).

Rezepte oder Erkenntnisse?

Erfahrene Lerner verfügen in ihren Berufsdomänen über grosses prozedurales Wissen. Mit den ökonomischen Mechanismen der prozeduralen Informationsverarbeitung – Mustererkennung, Anwendungsfähigkeit – verarbeiten sie auch die Informationen in einem neuen Stoffgebiet, z. B. während eines Nachdiplomstudiums. Die Interaktion zwischen dem neuen deklarativen Fachwissen und individuell vorhandenem prozeduralem Wissen prägt das Lernen von Erfahrenen. Es ist ein ständiges bewusstes Testen der Aktualität des bestehenden Wissens, indem das Neugelernnte mit der Erfahrung zusammengeführt und so der Nutzen bewertet wird. Das bedeutet, dass Wissensvermittlung bei erfahrenen Lernern über berufsnahe Handlungsprozesse erfolgen sollte, was ihnen die Bewertung des Nutzens ermöglicht – Rezepte und Erkenntnisse. Das heisst wiederum, dass auch neues Theorie- oder Faktenwissen durch Experten im Anwendungskontext erfahrbar gemacht werden soll. Deshalb war es für die TeilnehmerInnen der Gesprächsrunde so wichtig für ihr Lernen, dass auch Praktiker von ihren Erfahrungen berichteten: wie hat es der andere gemacht? – Storytelling über ihre Rezepte.

Die Qualität von guten Gastdozierenden aus der Praxis besteht nun eben darin, dass ihre Praxisberichte eine Artikulierung ihres prozeduralen Wissens sind. Dass sie fähig sind, mit dem Erzählen aus der Praxis auch ihr Erfahrungswissen zu vermitteln, nämlich Erkenntnisse. Dann werden ihre Praxisberichte wertvoll und ermöglichen den TeilnehmerInnen einen Vergleich mit ihrem eigenen Erfahrungswissen und damit einen Lerneffekt. Und, wie es auch hier im Gespräch zum Ausdruck kam, ist das Wissens- und Erfahrungspotenzial der andern TeilnehmerInnen ein ebenso wesentlicher Bestandteil des Lerneffekts. Ein Teilnehmer aus dem NDS Wirtschaftskommunikation³ brachte es auf den Punkt: Ich habe fast ebenso viel von den andern Studierenden und ihrem vielfältigen Erfahrungswissen gelernt – wo hat man als Berufstätiger sonst je den zeitlichen Luxus, Woche für Woche neue Wissensimpulse in einem hochkarätigen Kreis von Kolleginnen und Kollegen zu diskutieren und zu verarbeiten?

Rinderknecht: Für mich war es altersmässig eine echte Herausforderung. Und es hat auch den Appetit nach mehr geweckt. Wenn ich jünger wäre, würde ich gleich nochmals ein Nachdiplomstudium wagen.

Hasler: Ich danke Ihnen allen für dieses anregende Gespräch – genau solche Möglichkeiten von Erfahrungsaustausch mit Ihnen als Berufstätige machen es auch für mich immer wieder spannend, im Nachdiplomstudium zu unterrichten.

² vor allem:

Gruber, H. (2000) Erfahrung erwerben. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 121-129). Opladen

Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000) Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.) *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139-156). Göttingen

Gruber, H. (2001) Tacit Knowledge in der Kompetenzforschung. In G. Straka & M. Stöckl (Hrsg.) *LOS Forschungsbericht Bd 7, Kap.2*. Bremen

³ Das einjährige Nachdiplomstudium Wirtschaftskommunikation des Instituts für Angewandte Medienwissenschaft IAM der ZHW bietet Kommunikatoren und Journalisten eine breite Themenpalette von Kursmodulen für professionelle Vertiefung, Vernetzung und Spezialisierung. Weitere Informationen auf der Website des Instituts <http://www.iam.zhwin.ch/weiterbildung/>

Lauftraining

Tai Chi

Fitness

Krafttraining

Klettern

Schwimmen

Volleyball

Fussball

Tanz

Unihockey

Badminton

Golf

Konditionstraining

zhw Sportangebot

zhwsport



Sportamt
Winterthur



VSZHW

- zhwsport** bietet Studierenden, Dozierenden und Angestellten
- kostenlose Trainingslektionen,
 - günstige Sonderkurse,
 - spezielle Sportveranstaltungen.

Detaillierte Informationen finden Sie unter
www.zhwin.ch/studium/sport.php
oder im ZHW Sportsekretariat, Büro H463, Telefon 052 267 74 05.

Fünf Jahre «Fachstelle für Interkulturelle Kompetenz»

von Robert Bolecek, Diplomand JO, 2004

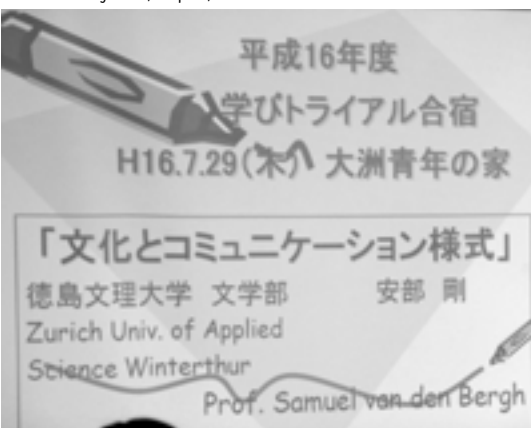


«Give a man a fish – and he will eat for a day. Teach him how to fish – and he will eat for a lifetime.»¹ Samuel van den Bergh, Gründer und Leiter der Fachstelle für Interkulturelle Kompetenz, lehrt lieber das Fischen. Seit fünf Jahren wirft der Kapitän seine Netze in internationalen Gewässern aus, stets unter der Flagge der ZHW. Eine fünfjährige Erfolgsgeschichte.

Samuel van den Bergh ist nicht oft an der ZHW anzutreffen. Sein Terminkalender gleicht dem eines hochrangigen Managers. Hat er die Zeit, Pendenzen in seinem Büro im fünften Stock des Gebäudes B zu erledigen, so sieht man ihm den «Botschafter» der ZHW auf internationaler Bühne nicht an. Ein verschmitztes Lächeln, lausbubenhaft. Die Haare nach hinten gekämmt, im Freizeitlook mit schwarzem Fleecepullover, schwarzen Jeans. Die legere Seite eines Mannes, der vor 200 Managern referiert, ihnen Gefahren und Risiken im Umgang mit anderen Kulturen lehrt. Samuel van den Bergh lehrt aber nicht nur, denn er ist das, was er tut. Nichts betrifft ihn, alles trifft ihn. Er lebt interkulturelle Kommunikation und personifiziert die Fachstelle IKK.

Viele Jahre unterrichtete Samuel van den Bergh Englisch an ehemaligen Technikum und anschliessend im Departement Angewandte Linguistik und Kulturwissenschaften der ZHW, bis er sich zum Spezialisten für interkulturelle Kompetenz umschulen liess.

Gastvortrag mit Prof. Dr. Goh Abe, Kyushu, Japan, Juli 2004



Offiziell wurde die Fachstelle für Interkulturelle Kompetenz am 1. Mai 2000 gegründet. Doch erste Kurse führte Samuel van den Bergh bereits 1999 durch. Damals entstand die Idee, ein Zentrum für interkulturelle Kompetenz in der Schweiz zu etablieren. Ziel war es, bei Teilnehmenden das Bewusstsein für die eigene Kultur zu wecken, um Unterschiede zu anderen Kulturen überhaupt wahrnehmen zu können. Des Weiteren sollte der Respekt für interkulturelle Diversität gefördert werden, um auf «Andersartigkeit» mit Verständnis und Kompetenz reagieren zu können. Eine handvoll Kurse und Dienstleistungen wurden konzipiert. Dabei standen fundamentale Erkenntnisse aus der Wirtschaft und den Sozialwissenschaften im Vordergrund: Globalisierung und Internationalisierung der Märkte, Fusionen im In- und Ausland, Multikulturalität innerhalb der Gesellschaft und interkulturelle Kompetenz als Schlüsselfaktor bei Interdependenzen zwischen Kulturen. Aus diesen Einsichten entwarf Samuel van den Bergh Intensivkurse, Seminare und Workshops, die eine erfolgreiche Interaktion im multikulturellen Kontext ermöglichen. Bald stellten sich erste Erfolge ein: Vor allem (andere) Fachhochschulen, Hochschulen, NGOs und private Unternehmen engagierten Samuel van den Bergh, um Know-how zu generieren oder bereits vorhandenes Wissen zu vertiefen.

«Mitarbeiter im Aussendienst»

Obwohl wirtschaftlich erfolgreich und am Nerv des Zeitgeistes, hatte die Fachstelle 2001 unter dem Strich ein zwiespältiges Jahr. So gab es zu denken, dass die Aufträge ausschliesslich ausserhalb der ZHW generiert wurden. Samuel van den Bergh dozierte für ETH, UNITECH International, Erasmus Schweiz, SAWI und die Fachhochschulen Chur und Solothurn. Seitens der ZHW blieben jedoch Aufträge aus. Des Weiteren konnte eine längerfristige Zusammenarbeit in der Weiterbildung mit einem finanzstarken weltweit tätigen Unternehmen realisiert werden. Positive Feedbacks und ein kontinuierlicher Auftragseingang bestätigten, dass sich die Fachstelle auf dem richtigen Weg befand. Daher wurde das Angebot erweitert und neue strategische Allianzen mit Hoch-

schulen und privaten Unternehmen realisiert. Als Höhepunkt gilt die Organisation und Durchführung von fünf Seminaren zur Weiterbildung in der interkulturellen Kompetenz für Praktiker und Trainer. Zum ersten Mal mobilisierte Samuel van den Bergh vom 23. November bis 1. Dezember 2001 internationale Koryphäen für interkulturelle Kompetenz in Forschung und Lehre. Über 120 Teilnehmende, davon über 80 aus dem Ausland, wohnten diesem hochkarätigen Event bei. Dieses Jahr nun finden die ICPT Kurse (Intercultural Competence for Practitioners and Trainers) bereits zum vierten Mal statt (vom 25. bis 30. April 2005).



«Experiential Learning», NDK Wirtschaftskommunikation, Oktober 2004, IAM

Weitere Highlights bildeten internationale Aufträge: Samuel van den Bergh dozierte in Japan, Deutschland, Frankreich und England, er wurde auch angefragt, nach Kanada und Australien zu reisen.

Auf den Spuren von Alinghi

Ein KTI-Forschungsprojekt in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Chur stellt das bisher grösste Projekt der Fachstelle dar. In Kooperation mit drei namhaften Unternehmen forschten Samuel van den Bergh und Ralph Lehmann (Chur) im Ge-

¹ Chinesisches Sprichwort

² Schlussbericht in englischer Sprache:
<http://www.zhwin.ch/departement-l/forschung/fsikk/index.php>



Institut Laue-Langvin (ILL),
Grenoble, November 2004.
Von links nach rechts:
Fabian Leistikow,
Samuel van den Bergh
und Massimo Rocchi

biet von multikulturellen Teams. Sie gingen der Frage nach, weshalb multikulturelle Teams entweder viel besser oder schlechter arbeiteten als monokulturelle Teams, aber selten gleich gut. Daraufhin entwickelten sie ein Managementkonzept, wie multikulturelle Teams während der verschiedenen Teamentwicklungsphasen gezielt unterstützt werden können. Die Resultate des Projekts wurden öffentlich vorgestellt und publiziert². Sie fanden einen breiten Anklang in den Medien. Einmal mehr trat Samuel van den Bergh als beachteter und geschätzter Akademiker und Kommunikator für die ZHW ein. Parallel zur Forschungsarbeit konnten weitere Aufträge für Privatwirtschaft und Hochschulen akquiriert werden.

Mit der Gründung des Instituts für Sprache in Beruf und Bildung (ISBB) hat die Fachstelle für Interkulturelle Kompetenz eine neue Heimat gefunden. In einer nächsten Phase wird die Fachstelle gezielt personell erweitert und das Know-how soll vermehrt auch innerhalb der ZHW nutzbar gemacht werden. Erika Werlen, neu verantwortlich für F&E im ISBB (sowie im Dept. L), sieht auch für die Forschung ein grosses Potenzial.

Samuel van den Bergh hat in den letzten fünf Jahren mit viel Erfolg gezeigt, wie der erweiterte Bildungsauftrag an die Fachhochschulen – sich vermehrt in Weiterbildung und Forschung auch in einem neuen Gebiet aktiv zu beteiligen – erfüllt werden kann.

Kontakt:
Fachstelle für
Interkulturelle Kompetenz
Sekretariat
Ruth Keller
keh@zhwin.ch
Telefon 052 267 75 77

Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis am Beispiel des Nachdiplomkurses Fachübersetzen

von Gertrud Hofer, Leiterin Fachstelle Weiterbildung Dept. L

Die Zunahme und Diversifikation von individuellen sowie wirtschaftlichen, politischen, wissenschaftlichen und kulturellen Kontakten über Sprach- und Kulturbarrrieren hinweg hat im Laufe des 20. Jahrhunderts zu einem höheren Bedarf an Fachübersetzern geführt. Gleichzeitig hat sich der Beruf des Translators (darunter versteht man sowohl Übersetzer als auch Dolmetscher) in verschiedenen Bereichen in hohem Masse verändert und die Notwendigkeit sich weiterzubilden gewinnt an Bedeutung.

Praktizierende Übersetzerinnen und Übersetzer haben sich ihr Rüstzeug an Sprachschulen, Dolmetscherinstituten oder Hochschulen angeeignet oder sie sind Autodidakten. Beide Zielgruppen hatten bis vor kurzem in der Schweiz kaum Möglichkeiten, eine Weiterbildungsveranstaltung zu besuchen, obwohl die übersetzungswissenschaftlichen Erkenntnisse in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stark zugenommen haben. In dieser Zeit hat sich die Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft (Translation) als eigenständige Disziplin etabliert. Der Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis, zwischen Hochschule und Berufspraxis, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Weiterbildung. Dieses Anliegen stand am Beginn der Entwicklung des Nachdiplomkurses Fachübersetzen, ein Anliegen übrigens, das auch von verschiedenen Universitäten in Europa in einem Projekt zur Entwicklung und Durchführung eines European Master in Translation vertreten wird.

Ziele und Zielpublikum des NDK Fachübersetzen

Die Teilnehmenden erweitern im Kurs ihre Übersetzungskompetenz und vertiefen ihr Wissen in den Fachbereichen Recht, Technik und Wirtschaft. Sie gewinnen dadurch eine grössere Sicherheit im Umgang mit Fachtexten. Darüber hinaus haben sie die Möglichkeit, ein Kontaktnetz zu knüpfen, von dem sie im beruflichen Kontext profitieren können. Im Kurs haben sie einerseits Kontakt zu den Dozierenden, die Berufspraxis haben, und andererseits sind sie im Gespräch mit den anderen Teilnehmenden, die aus unterschiedlichen Branchen kommen und verschiedener Muttersprachen sind.

Zielpublikum des NDK sind Übersetzer und Dolmetscher mit Hochschulabschluss sowie Interessierte aus verwandten Arbeitsgebieten mit Berufspraxis. Zu einem erweiterten Zielpublikum gehören auch Hochschulabsolventinnen und -absolventen aus andern Fachrichtungen, die sich zum Fachübersetzer weiterbilden wollen. Je nach Herkunft der Teilnehmenden kommt dem übersetzungstheoretischen Teil oder den Fachbereichen mehr Bedeutung zu.

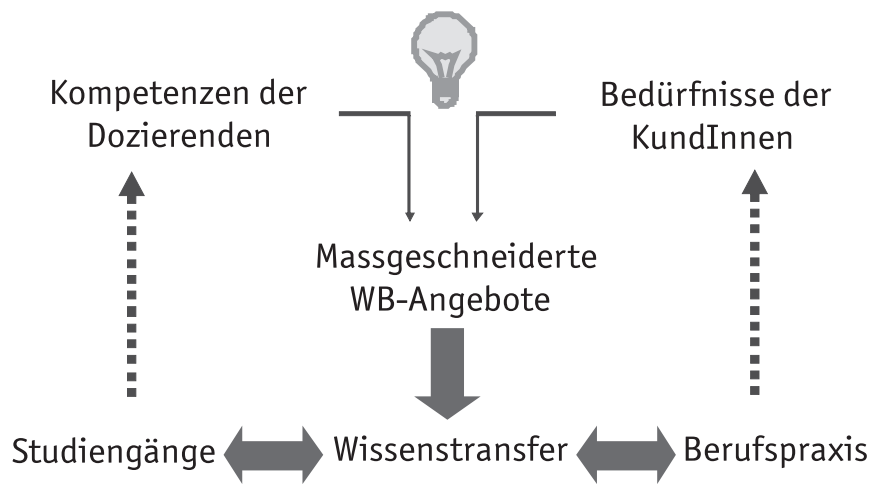
Auch Teilnehmende, deren Muttersprache im Studiengang Übersetzen nicht unterrichtet wird, haben Zugang zum Kurs und damit die Möglichkeit, ihren Ausbildungsstand zu optimieren. Im Zuge der Globalisierung handelt es sich um Teilnehmende, deren Muttersprache im Markt des 21. Jahrhunderts eine grössere Bedeutung erhält. Für den Nachdiplomkurs 2004/2005 sind dies die Sprachen Arabisch und Russisch.

Theorie und Praxis

Neben Dozierenden der ZHW unterrichten Übersetzungswissenschaftler sowie erfahrene Berufleute aus dem In- und Ausland und auch Fachleute aus andern Disziplinen (Juristen, Ingenieure, Wirtschaftsfachleute). Auf diese Weise entsteht ein permanenter Dialog, der verschiedene Fachbereiche mit der Übersetzerpraxis verknüpft. Der Wissenstransfer funktioniert in zwei Richtungen: aus der Lehre in die Berufswelt, aus der Berufswelt in die Lehre. In diesem Austausch fliessen über die Dozierenden theoretische Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxis wiederum in den entsprechenden Studiengang. Die Konzeption von Weiterbildung ist damit auch für die Dozierenden der ZHW Teil ihrer Weiterbildung. Das Produkt – das gilt für den hier beschriebenen Nachdiplomkurs Fachübersetzen und alle andern Weiterbildungskurse der Fachstelle Weiterbildung am Institut für Übersetzen und Dolmetschen – orientiert sich an den Nachfragen aus der Berufswelt. Diese konzeptionelle Vernetzung ist in Abb. 1 dargestellt.

Neben den Nachdiplomkursen gibt es auch kurzfristig angelegte Weiterbildungsprogramme, Seminare, deren Konzepte gemeinsam mit dem Kunden erarbeitet werden. Ein Beispiel ist die massgeschneiderte Weiterbildung für Übersetzer in einem Unternehmen. Für solche Seminare werden die Texte und die Themen

Abb. 1



gemäss den Bedürfnissen der Auftraggebenden ausgewählt. Die Weiterbildung ist auf Übersetzungsabteilungen sowie auf Mitarbeitende zugeschnitten, die Fachtexte in einer Fremdsprache verfassen. In zahlreichen Schweizer Unternehmen spielt Englisch eine immer zentralere Bedeutung. Publikationen werden in Englisch verfasst von Schweizer Mitarbeitenden, die zwar Englisch gelernt haben, vielleicht sogar internationale Sprachdiplome besitzen. Was ihnen aber fehlt, sind berufsbezogene textlinguistische Kenntnisse, die sie in üblicherweise angebotenen Sprachkursen nicht lernen können.

Inhalte

Die Inhalte des Nachdiplomkurses sind so ausgelegt, dass die Teilnehmenden das lernen, was sie brauchen, wenn sie das Verständnis von Fachtexten erweitern und unter Anwendung der modernen Technologie den Normen und Konventionen der Zielsprache entsprechend verständlich formulieren wollen. Der Kurs ist modular aufgebaut. Die Modularisierung kommt dem Trend der Individualisierung entgegen. Berufsleute können ihre Ausbildung berufsbegleitend bedürfnisgerecht ergänzen und Module belegen, die ihnen im Berufsleben nützlich sind oder ihnen zu einer Zusatzqualifikation oder sogar einer Neuorientierung verhelfen in Zeiten, in denen die Wirtschaft flexible Arbeitnehmer sucht. Gerade Übersetzer können von der Modularisierung profitieren, weil sie je nach Branche unterschiedliche Bedürfnisse haben.

Der Nachdiplomkurs besteht aus fünf Modulen, die auf diese Anforderungen zugeschnitten sind:

- Vertiefung der Übersetzungskompetenz und der muttersprachlichen Kompetenz (Textanalyse, Produktion von Fachtexten, Revision)
- Software für Übersetzer und Dolmetscher
- Juristisches, technisches und wirtschaftliches Fachwissen
- Recherchetechnik (Internet) und Kommunikation
- Grundlagen der Terminologie

Der Praxisbezug steht in allen Modulen im Vordergrund. Auch in den Übersetzungswerkstätten ist es das vordringliche Ziel der Dozierenden, die Brücke zur Praxis zu schlagen. Ausserdem gehören Gastreferate, in de-

nen die Berufsleute aus ihrer Praxis berichten, zum Programm des Kurses.

Im Zuge der Internationalisierung bedeutet die Modularisierung eine Vorarbeit für internationale Programme. Erstrebenswert ist auch in der Weiterbildung eine Zusammenarbeit mit Hochschulen anderer europäischer Länder, die an ähnlichen Projekten arbeiten, das gilt z. B. für den oben erwähnten European Master in Translation.

Erfahrungen aus dem NDK

Der Nachdiplomkurs Fachübersetzen fand im Studienjahr 2004/05 zum zweiten Mal statt. Den ersten Kurs besuchten 10 Teilnehmende, in erster Linie Absolventinnen des Instituts für Übersetzen und Dolmetschen, die das Übersetzerdiplom der früheren Dolmetscherschule Zürich erworben hatten. Ihre Ausgangssprachen waren Deutsch (6) und Französisch (4). Im zweiten Kurs waren insgesamt 16 Teilnehmende, 4 waren Absolventinnen der ehemaligen Dolmetscherschule, die andern hatten entweder ein Sprachstudium der Universität oder kamen aus anderen Bereichen (Technik, Verwaltung, Wirtschaft). Die Teilnehmenden hatten als Ausgangssprachen: Arabisch (1), Deutsch (6), Englisch (1), Französisch (2), Italienisch (4), Spanisch (1) und Russisch (1).

Im Wesentlichen zeigen sich in diesem NDK drei Problemfelder:

- Die Heterogenität der Teilnehmenden ist ein bekanntes Problem in der Weiterbildung. Die unterschiedlichen Muttersprachen sind bei der Durchführung am schwierigsten zu handhaben. Diese Heterogenität hat allerdings auch einen positiven Nebeneffekt. Die Auseinandersetzung mit der Thematik und den Texten wird angeregt durch Teilnehmende mit verschiedenen Wissens(be)ständen und Berufshintergründen.
- Die Fachblöcke im Nachdiplomkurs (Recht, Technik, Wirtschaft) umfassen lediglich ungefähr 50 Lektionen (ohne Selbststudium). Ein Canon-Monteur beispielsweise, der Kopiergeräte wartet, wird während ca. 8-48 Stunden geschult, wenn ein neues Gerät auf den Markt kommt, für das er zuständig ist. Verglichen damit ist die Lektionenzahl gering.
- Eine weitere Schwierigkeit ist der finanzielle Aspekt. Für die Übersetzer ist der hohe

Preis der Nachdiplomkurse eine Hürde, da es sich nicht um Berufe mit einer hohen Wertschöpfung handelt.

Folgende Lösungsansätze haben sich als praktikabel erwiesen:

- Die Heterogenität lässt sich zum einen auffangen durch die Struktur des Kurses, indem das für die praktische Arbeit nötige übersetzungstheoretische Wissen vermittelt wird. Zum andern finden die Übersetzerwerkstätten für die verschiedenen Sprachgruppen getrennt statt. Die nur von einzelnen Teilnehmenden belegten Versionen Deutsch-Arabisch und Deutsch-Russisch wurden mit Coachings (Individualunterricht) abgedeckt.
- Es ist bei der Vielfalt und beim Verfalldatum des Fachwissens wichtiger, dass die Teilnehmenden lernen, wie sie sich Zusatzwissen über die Konsultation von Expert/innen und den Einbezug von (elektronischen) Nachschlagewerken und andern Textquellen erschliessen können. Wesentlich für die Weiterbildung von Übersetzer/innen sind die Vermittlung von exemplarischem Fachwissen, von Fallbeispielen und von Strategien zur Aneignung von neuem Wissen.
- Das finanzielle Problem hat sich entschärft. Die Bereitschaft der Schweizer Unternehmer, die Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden zu fördern, ist gross; einige Arbeitgeber unterstützen die Mitarbeitenden durch die Übernahme der Kursgebühren und/oder durch die zur Verfügung gestellte Arbeitszeit. Dies gilt mindestens für fest Angestellte. Teilnehmende, die nicht im Erwerbsleben stehen - weder als fest Angestellte noch als Freelancer - und sich für den Arbeitsmarkt neu positionieren möchten, werden verschiedentlich vom Staat unterstützt.

Eine vorläufige Beurteilung

Die Beurteilung der Teilnehmenden des ersten Kurses aufgrund von Fragebögen und von mündlichen Befragungen war sehr gut. Die Behandlung der fachlichen Themen entsprach den Bedürfnissen der Teilnehmenden.

Die Teilnehmenden profitieren von der Möglichkeit, ein Beziehungsnetz zu knüpfen. Sie haben im Kurs einerseits Kontakt zu den Dozierenden, die in der Berufspraxis stehen, und andererseits sind sie im Gespräch mit den anderen Teilnehmenden, die aus unterschiedlichen Branchen kommen und verschiedene

Muttersprachen haben. In den Kursen gelang es auch, ein gängiges Vorurteil zu entkräften. Immer wieder heisst es aus Fachkreisen, die Fachtexte seien besser von Fachleuten zu übersetzen, eben weil sie über sehr viel mehr Fachwissen verfügen. Es gibt sicher Texte, bei denen das zutrifft. Es kam aber auch vor, dass ein externer Dozent im Nachdiplomkurs Fachübersetzen kategorisch für Fachleute als Übersetzer plädierte, im Kurs aber von den Fähigkeiten der Teilnehmenden so angetan war, dass er es riskierte, mit einer Absolventin des Kurses zu arbeiten. Sein Fazit: Übersetzer sind einiges schneller, wesentlich billiger und sehr kompetent.

Für die Dozierenden der Fachhochschulen ist es eine grosse Herausforderung, ihre Kompetenzen und Erkenntnisse aus der Forschung in Weiterbildungsangeboten adressatengerecht zu vermitteln und dem Urteil der Teilnehmenden auszusetzen, die zu einem

grossen Teil Berufsleute mit mehrjähriger praktischer Erfahrung sind.

Der Aufbau von spezifischen Kursblöcken ist nur dank der Mithilfe von Dozierenden mit einem grossen Engagement für innovative Weiterbildungsprodukte möglich, um so mehr als diese Dozierenden zusätzlich zu ihrem Lehrpensum der Diplombildung in Nachdiplomkursen unterrichten.

Weiteres Vorgehen

Es gibt immer wieder Teilnehmende, die weitere Module wünschen in Fachbereichen, die (noch) nicht angeboten werden (z. B. Medizin, Psychologie, Kultur). Es ist selbstverständlich wünschenswert, das Portfolio des Nachdiplomkurses Fachübersetzen mit zusätzlichen Modulen zu erweitern, die dazu beitragen, dass Übersetzer und Dolmetscher sich zusätzliche Gebiete erschliessen, damit sie ein breites Spektrum von Aufträgen ab-

decken – gerade in einem kleinen Land ist das wichtig.

Für die Zukunft ist eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Fachbereichen der anderen Departemente geplant, wie sich dies bereits mit dem Departement Wirtschaft und Management etabliert hat.

Über das bereits erwähnte Programm des European Master bestehen Kontakte zu anderen Ausbildungsgängen, und im Zusammenhang mit Bologna können in Zukunft internationale Module belegt und über das im europäischen Raum eingeführte Leistungspunktesystem (ECTS-System) angerechnet werden. Für eine internationale Ausrichtung eignen sich E-learning Module, die in den Nachdiplomkurs integriert werden können.



OHNE GEGENWIND KEIN AUFTRIEB.

SULZER

Erfolgreiche Weiterbildung der ZHW in der Halle 180



Intensives Arbeiten im Nachdiplomkurs



von Kurt Meier, Leiter NDK *«Bestellerkompetenz und Gesamtleitung im Bauprozess»*

Bereits zum sechsten Male wird an der ZHW der berufsbegleitende Nachdiplomkurs «Bestellerkompetenz und Gesamtleitung im Bauprozess» durchgeführt. Zum sechsten Male ist er ausgebucht, ein eindrücklicher Beweis für dessen Erfolg!

Der Stellenwert von Weiterbildung wird immer grösser. Einerseits wegen dem zunehmenden wirtschaftlichen Druck, andererseits wegen der zunehmenden Nachfrage nach gesamtheitlichen, auf neuen Erkenntnissen abgestützten Lösungen. Dies ist nur möglich wenn sich die in der Praxis tätigen Fachleute entsprechend weiterbilden. Das gilt ganz besonders für den Bau- und Immobilienbereich. Und zwar sowohl für die Planenden und Ausführenden wie auch für die Auftraggeber. Das «Lebenslange Lernen» (life long learning) wird immer wichtiger. Neben dem Sachwissen braucht es aber auch immer mehr betriebswirtschaftliches Grundwissen und Management- und Sozialkompetenz.

Warum managementorientierte Weiterbildung im Baubereich

Die zunehmende Komplexität des Planens und Bauens und der Gebäudebewirtschaftung sowie die Tendenz zu koordinierten Leistungspaketen und entsprechenden Leistungswettbewerben führen zu immer grösseren Anforderungen bezüglich Leitungskompetenz. Dies gilt sowohl für die Seite der Auftraggeber (Besteller) wie auch für die beauftragten Bauherrenberater, Planer und Unternehmer. Gemeinsam müssen die Bedürfnisse ermittelt und beurteilt werden, Projektziele und Qualitätsanforderungen erarbeitet und bestmögliche Lösungen im Spannungsfeld zwischen Nutzerwünschen, gestalterischen und technischen Rahmenbedingungen, Umwelanforderungen und Wirtschaftlichkeit gefunden werden. *Gefragt ist neben Architektur und Ingenieurkunst in zunehmendem Mass strategisches und gesamtheitliches Verständnis und professionelle Projektsteuerung.*

Mit dem seit einigen Jahren an der ZHW angebotenen berufsbegleitenden Nachdiplomkurs «Bestellerkompetenz und Gesamtleitung im Bauprozess» wird Planern und Bau fachleuten auf der Auftraggeber- bzw. Besteller- und der Anbieterseite das Rüst-

zeug für professionelle Gesamtleitungen vermittelt. Basierend auf den vielfältigen neuen Instrumenten und Erfahrungen werden sie in die Lage versetzt, anspruchsvolle Planungs- und Bauprojekte im Neu- und Umbaubereich zu leiten. Gleichzeitig werden sie sensibilisiert für betriebswirtschaftliche Fragen und das Erkennen von Marktbedürfnissen und für bessere Kundenorientierungen.

Bisherige Erfahrungen mit dem NDK

Der Nachdiplomkurs «Bestellerkompetenz und Gesamtleitung im Bauprozess» ist auf ein überaus grosses Interesse gestossen. Wie erwähnt, waren alle bisher ausgeschriebenen Kurse ausgebucht. Wie die Teilnehmerreaktionen, die Kursauswertungen und die überaus geringen Absenzen zeigen, haben sich Kurskonzept und Methodik bestens bewährt. Als wichtig erwies sich dabei, dass die Kursleitung stets aktuelle Themen aufgreift und kompetente Fachreferenten den Bezug zu dem neuesten Praxiswissen sicherstellen. Von entscheidender Bedeutung sind aber auch der bewusst angestrebte Teilnehmer-Mix und der geeignete Einbezug der Teilnehmererfahrungen.

ERFA Treffen

Um das Networking der Kursteilnehmer auch nach Kursabschluss zu fördern und Kontakte zwischen den Teilnehmenden der verschiedenen Kursjahrgänge zu ermöglichen, werden durch die Kursleitung periodisch sogenannte ERFA-Treffen organisiert.

In der Regel werden pro Jahr zwei solcher Veranstaltungen durchgeführt; dabei wird bewusst abgewechselt zwischen einer interessanten Objektbesichtigung (z.B. Masoalshalle Zoo Zürich oder Hallenstadionneubau) und Fachreferaten in der Halle 180 in Winterthur (z.B. Prof. R. Steiger «Von schwierigen Chefs und schwierigen Mitarbeitern», Prof. J. Natterer «Neuzeitlicher Holzbau»).

Die bisherigen ERFA-Treffen sind bei den Teilnehmern auf grosses Interesse gestossen und tragen zur Kontaktpflege und einem fruchtbaren Networking bei.

Ausblick

Da managementorientierte Weiterbildungen im Bau- und Immobilienbereich auch in Zukunft gefragt sein werden, wird der Nachdiplomkurs «Bestellerkompetenz und Ge-



Szenen vom ERFA Treffen



samtleitung im Bauprozess» an der ZHW weitergeführt. Der nächste Kurs wird in den nächsten Tagen ausgeschrieben und beginnt am 21. Oktober 2005 (weitere Informationen siehe Kontaktadresse unten).

Auch die ERFA-Treffen werden weitergeführt. Die berufsbegleitenden markt- und zielgruppenorientierten Nachdiplomkurse werden auch in Zukunft wesentlich zu effizienten Bauherrenprojektleitungen und professionelle Gesamtleitungen im Bauprozess beitragen.

Kontakt:

Kurt Meier, dipl. Ing. ETH/SIA
In der Mettmen 6, 8606 Greifensee
Tel. 01 940 70 02, Fax. 01 940 70 03
Mail: k.meier@swissonline.ch

Kurt Meier leitet den Nachdiplomkurs «Bestellerkompetenz und Gesamtleitung im Bauprozess» und befasst sich seit vielen Jahren mit managementorientierten Weiterbildungen im Bau- und Immobilienbereich.

von Claudia General, Leiterin Studiengang Dolmetschen, und Gertrud Hofer, Leiterin Fachstelle Weiterbildung, Dept. L

Dolmetschen wird im Alltag von Gerichten oft als störend empfunden, als Behinderung für die normale Arbeit. Das muss nicht sein. Häufig liegen die Probleme in der mangelnden Qualifizierung der Dolmetscher, mitunter jedoch auch im Unverständnis der Polizei und Gerichte, was Dolmetscher leisten und welchen Beitrag sie selbst für eine gute Dolmetschqualität leisten können.

Im Wintersemester 2002/2003 wurden im Rahmen einer Diplomarbeit im Studiengang Dolmetschen¹ u. a. die Auswahlkriterien untersucht, nach denen Dolmetscher von Gericht und Polizei in der deutschsprachigen Schweiz beschäftigt werden. Hierbei stellte sich heraus, dass ausser der Angabe, dass der Dolmetscher zwei Sprachen spricht und über ein einwandfreies Leumundszeugnis verfügt, keinerlei Bedingungen zu erfüllen waren. Insbesondere war kein Nachweis über die Deutsch- oder fremdsprachlichen Kenntnisse erforderlich. Auch wurde kein Nachweis über eine Ausbildung als Dolmetscher verlangt.

Die Gerichtsdolmetscher übernehmen jedoch mit ihrer Tätigkeit eine grosse Verantwortung. Sie müssen in jeder Hinsicht professionell arbeiten. Das beinhaltet beispielsweise, dass sie vollständig, inhaltlich und terminologisch korrekt dolmetschen, die einzelnen Dolmetschtechniken beherrschen, die unterschiedlichen Rechtssysteme und Kultur der Länder kennen, aus deren und in deren Sprachen sie arbeiten, über verschiedene Sprachregister verfügen und neutral sind.

Pilotkurse für Gerichtsdolmetscher

Das Institut für Übersetzen und Dolmetschen der ZHW hat dann im Studienjahr 2003/2004 drei Pilotkurse für Dolmetscher in Zusammenarbeit mit den Gerichten des Kantons Zürich durchgeführt. Das Ziel sind besser qualifizierte Dolmetscher. Die Pilotkurse dauerten zwei Tage. Ein Tag war dem Fachbereich Recht gewidmet, ein Tag der Einführung

in die Grundlagen des Dolmetschens.

Diese als Pilotkurse konzipierten Weiterbildungstage werden als Basiskurse angeboten, und zwar zur Vorbereitung auf die ab 1. April obligatorische Prüfung für alle sich neu einschreibenden Dolmetscher. Alle Kurse werden in Zusammenarbeit mit den auftraggebenden Behörden konzipiert und auf ihren Bedarf zugeschnitten. Im Weiteren führt die Fachstelle Weiterbildung des Instituts für Übersetzen und Dolmetschen seit dem 1.1.2005 für alle Bewerberinnen und Bewerber, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und die ins Dolmetscherverzeichnis aufgenommen werden möchten, Deutschtests durch. Langfristig sollen sich auch alle Dolmetscher, die vor dem 1.4.2005 im Verzeichnis aufgeführt waren, dieser Prüfung unterziehen.

An den im WS 2003/2004 durchgeführten drei Pilotkursen haben insgesamt 51 Personen teilgenommen. 21 davon haben Deutsch als Muttersprache angegeben, 12 weitere neben Deutsch noch eine andere Muttersprache. Hier wurden Portugiesisch, Spanisch, Italienisch, Kroatisch, Französisch, Englisch, Ewe, Philippinisch, Russisch, Türkisch, Arabisch, Gebärdensprache, Serbisch, Albanisch, Niederländisch, Vietnamesisch, Bosnisch, Thai, Ukrainisch und Polnisch genannt. Die Pilotkurse umfassten 8 Stunden Einführung in das Recht und 8 Stunden Einführung in die Dolmetschtechniken. Bei den Dolmetschtechniken wurde ein Überblick über Sprech- und Atemtechnik, Notizentechnik, Konsekutivdolmetschen und die Grundlagen des Dolmetschens gegeben.

Nach Auswertung der drei Kurse kann festgestellt werden, dass die bei Gericht tätigen Dolmetscher – neben einer kleinen Gruppe von Personen, die entweder über eine Dolmetschausbildung verfügen oder sich die Techniken selbst angeeignet haben, – die für das Dolmetschen erforderlichen Techniken nicht beherrschen. Sie sind sich in der Regel nicht darüber im Klaren, welche Rolle sie ausüben. Begriffe wie Neutralität, Objektivität kennen sie zwar, wissen aber nicht, welche Bedeutung sie für ihre Berufsausübung haben. Der Aufbau des Rechtssystems ist nicht bekannt. Manche Teilnehmer sind nicht in der Lage, einen einfachen Zeitungstext zu analysieren und wiederzugeben. Ausserdem

sind in zahlreichen Fällen die Deutschkenntnisse mehr als dürftig.

Hierzu ist zu sagen, dass häufig davon ausgegangen wird, dass eine Person, die zwei Sprachen spricht, auch automatisch dolmetschen und übersetzen kann. Wer zwei Hände hat, kann aber auch nicht automatisch Klavier spielen, wer eine Stimme hat, nicht automatisch Opern singen. Es gehört also schon etwas mehr dazu als eine Grundausstattung – nämlich Begabung und Ausbildung sowie ständige Weiterbildung.

Dolmetschen ist kein wörtliches Übersetzen

Eine weitere irrierte Annahme ist, dass man «wörtlich» dolmetschen und übersetzen kann. Selbstverständlich kann man das. Aber ist das auch zu verstehen? «Equal goes it loose» – Gleich geht es los – wäre für einen Englischsprachigen wohl kaum zu verstehen. Übertragen wird der Sinn, der Inhalt einer Aussage, nicht jedoch die syntaktische oder lexikalische Oberfläche einer Aussage. In diesem Zusammenhang ist auch auf die Polysemie, die Mehrfachbedeutung einzelner Begriffe hinzuweisen. Die exakte Bedeutung erschliesst sich in der Regel aus dem Kontext. Wann ist «incompétence» Unfähigkeit, wann Nichtzuständigkeit? Bedeutet in einem bestimmten Zusammenhang «cohabitation» Zusammenleben oder das verfassungsrechtlich vorgesehene Miteinander einer politischen Mehrheit für den Präsidenten und einer Mehrheit für die Regierung aus einem anderen politischen Lager in Frankreich? Was geschieht mit Begriffen, die es aufgrund einer anderen Bildungs-, Rechts- oder Sozialstruktur in einem anderen Land nicht gibt? Wenn der Dolmetscher weiss, worum es sich handelt, kann er dies paraphrasiert wiedergeben, aber eben nicht wörtlich.

Um qualitativ gut dolmetschen zu können, bedarf es der Vorbereitung. Ein gut ausgebildeter Dolmetscher kann grundsätzlich alles dolmetschen, aber nicht unbedingt aus dem Stand. Für den Dolmetscher bei Gericht ist daher Akteneinsicht wichtig. Er benötigt die wichtigsten Unterlagen oder Angaben für eine Verhandlung. Dann kann er sich, der juristisch ja kein Fachmann ist, inhaltlich und terminologisch auf seine Aufgabe vorbereiten. Ein Richter, Anwalt, Staatsanwalt geht

¹ Hans-Martin Jörmann, Gerichtsdolmetschen in der deutschsprachigen Schweiz, Zürich 2003, Diplomarbeit an der Zürcher Hochschule Winterthur, Departement Angewandte Linguistik und Kulturwissenschaft, unveröffentlicht

auch nicht in eine Sitzung, ohne sich vorher die Unterlagen anzuschauen.

Ein weiteres Problem ist der Vortrag der einzelnen Prozessbeteiligten. Wird von einer Partei ein Dokument mit grosser Geschwindigkeit vorgelesen, bedeutet das eine zusätzliche Schwierigkeit für den Dolmetscher. Dolmetschen ist eigentlich für die Übertragung der gesprochenen und nicht der verlesenen Sprache gedacht. Sprechdenken führt zu einer anderen Struktur als schriftlich formulierte Sprache. Erhält der Dolmetscher das Dokument, kann er vom Blatt dolmetschen, was der Vollständigkeit und Korrektheit der Verdolmetschung dienlich ist. Alle Prozessbeteiligten sollten im Übrigen klar und deutlich sprechen, in ganzen Sätzen. Wenn sie akustisch und/oder inhaltlich nicht richtig verstanden werden, können sie auch nicht korrekt gedolmetscht werden.

Beherrscht der Dolmetscher die Techniken, kann er beispielsweise Konsekutiv-², Verhandlungs-³ und Flüsterdolmetschen⁴ sowie Spontanübersetzen⁵ situationsgerecht einsetzen, was der Verfahrensökonomie und einem reibungslosen Ablauf dienlich ist. Er weiss um seine Pflichten wie Neutralität, Schweigepflicht, Nichtweitergabe erhaltener

Unterlagen, dass er Aussagen nichts hinzufügen darf, auch nichts weglassen, sich nicht in Gespräche mit Angeklagten, Zeugen usw. ziehen lassen darf. Auf diese Weise ist er kein Störenfried in einem Prozess, sondern er stellt kompetent die Kommunikation sicher. Bei einer guten Leistung entsteht dann auch Vertrauen in die Dolmetschkompetenz.

Im Wintersemester 2004/2005 begann eine neue Serie von Basiskursen für Gerichtsdolmetscher, die bis Ende 2005 fortgeführt wird. Gleichzeitig sind zwei Kurse in Vorbereitung, die die Dolmetschtechniken auf eine solide Grundlage stellen und dann auf die spezifischen Bedürfnisse der Gerichtsdolmetscher eingehen sollen.



Weitere Informationen:
Gertrud Hofer,
Leiterin Weiterbildung Dept. L,
043 299 60 61
hog@zhwin.ch

² Beim Konsekutivdolmetschen arbeitet der Dolmetscher, nachdem der Redner seinen Beitrag oder einen Teil davon vorgetragen hat. In der Regel macht er sich während des Vortrages Notizen, anhand derer er anschliessend den Inhalt in der Zielsprache wiedergibt.

³ Das Verhandlungsdolmetschen wird im Normalfall konsekutiv gedolmetscht. Es zeichnet sich in der Regel durch kurze Sequenzen und eine starke Interaktivität aus.

⁴ Flüsterdolmetschen ist Simultandolmetschen ohne Kabine. Auf diese Technik wird beispielsweise bei Firmenbesichtigungen zurückgegriffen, wenn die Teilnehmer nicht an einem Ort bleiben. Sie eignet sich auch nur für einen kleinen Personenkreis von Zuhörern. Das Flüsterdolmetschen ist anstrengender als das Simultandolmetschen in der Kabine, weil die Umgebungsgeräusche nicht ausgeschlossen werden können. Ob er will oder nicht, der Dolmetscher hört alles mit, was um ihn herum passiert.

⁵ Beim Spontanübersetzen wird ein schriftlicher Text, der vorher nicht durchgelesen werden konnte, aus dem Stegreif in eine andere Sprache gedolmetscht.

eLearning:

Was war, ist und ...

von Martin Vögeli
Koordinator eLearning ZHW

Dies ist der erste von zwei zhwinfo Beiträgen zum Thema eLearning. In diesem wird ein Blick auf vergangene und gegenwärtige eLearning-Aktivitäten an der ZHW geworfen. In der nächsten Nummer soll unter dem Titel «eLearning: ... und was kommen wird» die Kristallkugel befragt werden, um ein Stück in die Zukunft zu sehen.

Am Anfang stand für mich im Januar 2001 die Assistenzstelle beim Swiss Virtual Campus (SVC) Projekt «Fundamentals of Signals and Systems» (SiSy)¹ von Georgios Lekkas. Da es sich beim SVC um ein Bundesprogramm handelt, eignete es sich hervorragend zum Aufbau von Netzwerken. Besonders wichtig in der Anfangszeit war das Forum Neues Lernen (FNL)².

In der gleichen Zeit entstand auch die erste Version des Wissenspools eLearning³. Dieser wurde bereits im zhwinfo (Nr. 18, 2003) vorgestellt. In der gleichen Ausgabe berichtete Ulrich Gysel über SiSy. Es sollten weitere Artikel z.B. zu den Themen Modularisierung⁴, «Gruppe eLearning»⁵, Anwendungsführer⁶ und das Interview «Erfahrungen einer Praktikantin»⁷ folgen.

Weil sich immer mehr Nachrichten und Informationen aus verschiedenen Kanälen bei mir ansammelten, kam mir die Idee einen Newsletter⁸ zu verfassen. Die erste Ausgabe erschien am 22. April 2002 und ging an einige wenige «ausgewählte» Arbeitskolleginnen und Kollegen. Heute zählt die Leserschaft fünfhundert Leute aus der Schweiz, Deutschland und Österreich.

¹ <http://elearning.zhwin.ch/sisy>

² <http://www.fnl.ch>

³ <http://elearning.zhwin.ch>

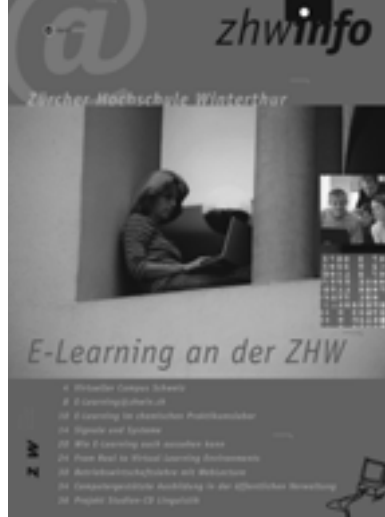
⁴ Vögeli, Martin: E-Learning und Modularisierung. In: ZHWinfo, 18 (2003), S. 23 ff.

⁵ Elmer, Matthias: Gruppe für eLearning an der ZHW. In: ZHWinfo, 19 (2004), S. 44 ff.

⁶ Gröbinger, Ortrun; Jekat, Susanne; Vögeli, Martin: Anwendungsführer: Die Idee zur Softwareschulung. In: ZHWinfo, 22 (2004), S. 59 ff.

⁷ Kreuzer, Andrea: «eLearning an der ZHW noch in den Kinderschuhen». In: ZHWinfo, 23 (2005), S. 60 ff.

⁸ <http://elearning.zhwin.ch/news>



Zeittafel

2001	SiSy; Erste nationale Netzwerke
2002	Wissenspool; eLearningNews
2003	eLearningForum; eLearningGremium
2004	Leistungsauftrag; 1. Projektrunde
2005	2. Projektrunde; Weiterbildung

Parallel dazu konnten wir zusammen mit dem FNL Weiterbildungen für interessierte Dozierende zur Lernplattform WebCT CE⁹ anbieten und eigenständig Beratungen, Schulungen und Programmieraufträge für Macromedia Flash¹⁰ durchführen. Diese Software erfreut sich besonders in interaktiven Online-Kursen dank ihrer Funktionsfülle einer zunehmend grossen Beliebtheit.

Um spannende und wichtige Schlagworte eingehender behandeln zu können und die Dozierenden besser informieren zu können, wurde am 10. Juni 2003 das Impulsprogramm eLearningForum¹¹ ins Leben gerufen. Ende des Sommersemesters werden es 24 Vorträge von internen und vor allem auch externen Referierenden sein, die an der ZHW stattgefunden haben. Von vielen gibt es Tonaufnahmen auf unserer Website.

Neben diesen hauptsächlich mit SVC-Geldern finanzierten Aktivitäten, gab und gibt es aber immer auch eine Anzahl unabhängiger Projekte. Es sind dies zum Beispiel der preisgekrönte OEC-Kompass¹² (digitales Nachschlagewerk), WebLecture¹³ (Fragenpool zur Prüfungsvorbereitung) oder das «Modulare Projektmanagement eLearning System mit integrierter Verifizierung»¹⁴.

Am 12. Juni 2003 konstituierten sich einige Gleichgesinnte zum so genannten eLearningGremium um eLearning an der ZHW zu «institutionalisieren». Unter anderem auch dank der Hilfe des damals neuen Prorektors Matthias Elmer gelang es, einen Leistungsauftrag¹⁵ für die zu gründende «Gruppe eLearning» und einen Budgetposten bei der Schulleitung zu erhalten.

Und so kam es, dass ich im Januar 2004 als frischgebackener wissenschaftlicher Mitarbeiter die neugeschaffene Stelle «Koordinator für eLearning» antreten durfte. Neben den bisherigen Arbeiten erweiterte sich dort mein Stellenprofil u.a. durch die Betreuung und teilweise auch Inhaltsproduktion für die erste ZHW-Projektrunde sowie die Bereitstellung einer Lernplattform.

Letzteres stellte sich als knifflige Aufgabe heraus. Die Pädagogische Hochschule Zürich verwendet Ilias¹⁶, die Universität Zürich und die ETH bieten ihren Dozierenden OLAT¹⁷, WebCT CE sowie BSCW¹⁸ an. Der SVC unterstützte die WebCT CE Installation des FNL nicht weiter und finanzierte dafür die nationale Lernplattform WebCT Vista (mit Support von Edutech¹⁹ und gehostet von SWITCH).

Die Wahl fiel auf dann aber schliesslich auf Moodle²⁰, eine «Free and Open Source» Lernplattform, die für Dozierende und Studierende einfach zu bedienen ist, dabei einen vernünftigen Funktionsumfang mitbringt und auch vom Webserver keine Spezialitäten (PHP und MySQL) verlangt. Im Wintersemester 2004 wurde der Praxistest ohne grössere technische Probleme gut bestanden.

Dieses Jahr schliesslich läuft die zweite ZHW-Projektrunde²¹ an und mit dem Programm «Good Practice – Besser lehren – Weiterbildung für Dozierende» startet auch der Kurs «eLearning an der ZHW»²² mit einem bunten Set von Kursteilen zu Themen wie «didaktisches Design aus lernpsychologischer Sicht», «Kommunikation und Kooperation», «Lernerfolgskontrolle oder Evaluation».

Einen wachsenden Sektor stellen Projekte mit Partnern von anderen Hochschulen, aber auch aus der Wirtschaft dar. Die Zeit wird zeigen, ob das Auftragsvolumen und die neuen Lernmethoden ausbaufähig sind oder eLearning wieder in der Versenkung verschwinden wird – aber über die Zukunft wollen wir ja erst im zweiten Teil in der nächsten Ausgabe des zhwinfos sprechen...

⁹ <http://www.webct.com>

¹⁰ <http://www.macromedia.com/software/flash>

¹¹ <http://elearning.zhwin.ch/agenda>

¹² <http://oec-kompass.zhwin.ch>

¹³ <http://www.weblecture.ch>

¹⁴ http://elearning.zhwin.ch/cms/front_content.php?idart=163

¹⁵ https://intra.zhwin.ch/zhw_elearning/documents/031202_Leistungsauftrag_eLearning_ZHW.pdf

¹⁶ <http://www.ilias.uni-koeln.de>

¹⁷ <http://www.olat.org>

¹⁸ <http://bscw.fit.fraunhofer.de>

¹⁹ <http://www.edutech.ch>

²⁰ <http://elearning.zhwin.ch/moodle>

²¹ https://intra.zhwin.ch/ausgabe_detail1.php?eintrag_id=1660

²² http://elearning.zhwin.ch/cms/front_content.php?idcat=42

Linux User Group an der ZHW – effektive Wege und Instrumente für lebenslanges Lernen

ZHWaktuell

von Visnavath Ratnaweera, Dozent für Informatik

Seit letztem Jahr gibt es eine Linux User Group an der ZHW. Ein Mehrwert für alle Beteiligten.

Lebenslanges Lernen bedeutet heute mehr denn je die Nutzung neuer Medien, und zwar als Mittel des Zugangs sowie als Gegenstand und Thema des Lernens. An der ZHW engagiert sich eine Reihe interessierter Anwender neuer Medien, sowohl effektive Instrumente für ihren Lern- und Arbeitsprozess zu gestalten als auch die Instrumente selbst als Lerngegenstand zu benützen. Die Rede ist von der Linux User Group, abgekürzt LUG-ZHW, die im Juli 2004 in der Mensa des Technikums initiiert wurde.

Zunächst stand der Wunsch im Mittelpunkt, die Arbeitsmöglichkeiten mit dem freien Betriebssystem Linux an der ZHW zu verbessern. Die Wirkung der LUG-ZHW geht jedoch weit darüber hinaus.

Aus studentischer Sicht bietet sie Diskussionsmöglichkeiten und praktische Tipps und Hilfen sowie neue fachliche Inputs und Möglichkeiten der Vernetzung. Aus Sicht der Dozierenden generiert diese Arbeit einen doppelten didaktischen Mehrwert: Die Studierenden arbeiten, erstens, in hohem Masse selbst motiviert, suchen Wege der Analyse und Umsetzung, eignen sich in einem Netzwerk selbstständig neues Wissen an und finden so praktische und sichtbare Problemlösungen. Zweitens machen sie sich mit IT-Instrumenten vertraut, die für Informatikerinnen und Informatiker ideale Lernbedingungen bieten: Linux ist als Betriebssystem eine ausgezeichnete Entwicklungsplattform für die freien Programmiersprachen wie C/C++, PHP, Perl, Python. Anwendungen wie das bekannte Mozilla oder OpenOffice laufen im Desktop- und Anwenderbereich und kommen Plattform übergreifend zum Einsatz.

Bei Open Source Software liegt der Code offen vor und kann daher bis hinab in den Betriebssystem-Kernel individuell verändert werden. Damit stellt diese Art von Software natürlich ein ideales Lerngebiet für Informatikstudenten dar, was zahlreiche F&E-Arbeiten der ZHW beweisen.

Open Source Software ist heute bereits ein wichtiges Produkt- und Marktsegment im Bereich der Serverbetriebssysteme. Indem Studierende der ZHW ihre Ausbildung auch auf dieses Gebiet der Informatik ausdehnen, erhalten sie eine wichtige Zusatzqualifikation für den Arbeitsmarkt. Dieser bekommt Ingenieure mit breiter Einsatzbarkeit und praktischer Kompetenz.

Inzwischen hat sich die LUG-ZHW, zu der ca. sechzig Studierende, Angestellte und Dozierende gehören, etabliert und pflegt eine rege Kommunikation. Dank der Unterstützung durch die Departementsleitung T steht eine online-Plattform zur Verfügung¹. Im Kernteam engagieren sich Andreas Schmid und Markus Zeier (IT Services-Dept.T²), Martin Vögeli (eLearning³), Alain Petignat (Student KI2a) als Systemadministrator sowie, neben dem Autor, Dozierende aus allen Departementen der ZHW.

■
Kontakt: linux-usergroup@zhwin.ch

¹ <http://lug.zhwin.ch>

² <http://www-t.zhwin.ch>

³ <http://elearning.zhwin.ch>



Mitglieder der Linux User Group

Die ZHW engagiert sich in der Lehrstellenförderung

von Hans Scheitlin, Dozent und Leiter Weiterbildung Dept. T

Mit der Informationsveranstaltung «Im Tandem gemeinsam ans Ziel» versucht die ZHW zusammen mit Industrieverbänden etwas zur Förderung von Lehrstellen zu tun.

Vor wenigen Wochen fand in der «Arena» des Schweizer Fernsehens eine Diskussion zum Thema «Lehrstellen-Krise» statt. Mit Erstaunen konnte man dort hören, dass ein Lehrstellenmangel laut unseren Politikern eigentlich gar nicht existiert und bloss etwas hysterisch herbeigeredet wird. Mit etwas mehr Flexibilität in der Berufswahl und entsprechendem Engagement könne jeder, der wolle, eine Stelle finden. Das freute die rund 30'000 Schulabgänger sicher, die bisher trotz haufenweise verfasster Bewerbungen immer noch keine passende Stelle gefunden haben. «Werde ich halt Maurer, obgleich meine Wunschstelle Hochbauzeichner ist»; oder «Besuche ich doch einfach ein weiteres Schuljahr, die Eltern bezahlen das doch gerne; offenbar hatte ich bei meinen Bewerbungen einfach nur Pech ...»

In der Schweiz sind zwischen 1985 und 2001 knapp 31'000 Lehrstellen verloren gegangen; nur noch jeder sechste Betrieb bildet heute Lehrlinge aus. Im gleichen Zeitraum nahm die Gesamtbeschäftigung jedoch um 5.5% zu (Tagesanzeiger vom 2. August 04). Es gibt viele Gründe für diese unerfreuliche Entwicklung. Ein wesentlicher Faktor ist z.B. die zunehmende Spezialisierung und die damit immer anspruchsvoller werdenden Grundausbildungen. Viele KMU sind heute gar nicht mehr in der Lage, das gesamte Ausbildungsspektrum allein anzubieten. Um hier Gegensteuer zu geben, führt die ZHW am 23. Mai 05 zusammen mit den Industrieverbänden SwissT.net (Engineering in der Automation) und dem VSAS (Verband der Schweizer Anlagen- und Schaltschrankbauer) eine gemeinsame Informationstagung durch, mit dem Ziel, Lehrstellenverbände zu fördern.

Die Ausbildung zum «Automatiker» umfasst einerseits mechanische Fertigkeiten wie Bohren, Fräsen, Drehen usw. Der Lehrling soll ja in der Lage sein, komplexere Schaltschränke aufzubauen. Hinzu kommen die elektrotechnischen Grundlagen: Wie schliesst man schwere Motoren an? Wie sorgt man für die benötigte Sicherheit? Das sind wesentliche Ausbildungsteile des Elektrikers. Diese Fertig-

CRM-Alumni Schweiz

von **Matthias Forster**, Program Manager des Executive Master of CRM und wiss. Assistent am ZMM

keiten können die Schaltschrankbauer den Lehrlingen sehr gut mitgeben. Der Lehrplan des Automatikers umfasst aber auch das Programmieren von Steuerungen. Die Informatik wird in der Automatisierungstechnik immer wichtiger. Ähnliches gilt für die Planung und Projektierung ganzer Anlagen. Dies ist nun wiederum die Domäne des Engineering und der Systemintegratoren.

Während die Schaltschrankbauer die elektromechanischen Grundlagen beherrschen, sind sie oft nicht in der Lage, den Informatik lastigen Stoff zu vermitteln. Bei den Engineeringbüros ist es gerade umgekehrt. Nur grössere Unternehmen sind in der Lage, den gesamten Stoff kompetent und ausgewogen anzubieten. Also ist es nahe liegend, diese beiden Branchen zusammen zu führen. Gemeinsam können sie wieder attraktive Lehrstellen anbieten, wogegen jeder für sich dazu nicht oder nur mühsam in der Lage ist.

An der Informationstagung wird Nationalrat Ruedi Noser das einführende Grundlagenreferat halten und Prof. Dr. Stefan Wolter (UNI Bern) erläutert den Teilnehmern seine Forschungsergebnisse, welche die Wirtschaftlichkeit der Lehrlingsausbildung aufzeigen. Weiter werden konkrete Ansätze zu Lehrstellenverbänden präsentiert, angefangen bei Checklisten und Musterverträgen bis zur Kontaktbörse zwischen den Verbandsmitgliedern.

Die ZHW möchte dabei als Katalysator wirken und die Begegnungsplattform anbieten. Schliesslich sind die Lehrabgänger später unsere Studierenden! Kurz, eine typische Win-Win-Situation für alle Mitwirkenden. Selbstverständlich sind alle eingeladen, die sich für diese Problematik interessieren. Denn: Was für die Automatikbranche geht, gilt sicher auch für andere Berufe und Verbände. Je stärker das Konzept ausstrahlt, desto besser für unsere Jugend und die gesamte Schweizer Volkswirtschaft!

■
 Weitere Informationen und Flyer:
 Ramona Ziegler, Sekretariat Institut of
 Embedded Systems
 Tel 052 267 74 89
 E-Mail: ramona.ziegler@zhwin.ch

Gründungsversammlung der Alumniorganisation des Executive Master of CRM

Mitte Juli 2004 war es so weit. Die ersten Absolventinnen und Absolventen des Executive Master of Custom Relationship Management (CRM), einem zweijährigen berufs begleitenden Nachdiplomstudium an der ZHW, durften in der Aula des Volkartgebäudes ihr Diplom entgegennehmen. Sechseinhalb Monate später stehen die ehemaligen Studierenden noch immer in regem Kontakt mit der ZHW und gründeten Anfang Februar die «CRM-Alumni Schweiz». Damit soll der Grundstein für die kommenden Absolventinnen und Absolventen gelegt werden, nach dem Studium auf ein erstklassiges Netzwerk zurückgreifen zu können.

Diese Initiative der ehemaligen Studierenden liegt auch ganz im Sinne des Zentrums für Marketing Management (ZMM), dem Anbieter des Executive Master of CRM. Denn für das ZMM ist es erklärtes Ziel, in der Schweiz eines der führenden Kompetenzzentren im Bereich Customer Relationship Management zu sein. Mit einer starken Alumni-Organisation wird das schon jetzt beachtliche Netzwerk vergrössert und langfristig gefestigt. Zusätzlich unterstrichen wird diese Verbindung mit der Einsitznahme des Alumni-Präsidenten Bernd H. Schmid im sich in Gründung befindenden Fachbeirat des Executive Master of CRM Programms.

Das Ziel der neu gegründeten «CRM-Alumni Schweiz» ist es, das CRM-Fachwissen der Mitglieder auf dem aktuellsten Stand zu halten, neue Kontakte zu knüpfen und die bestehenden Beziehungen zu den «alten» Studienkollegen zu festigen. Somit finden Weiterbildung wie auch Vergnügen unter einem Dach Platz. Geplant sind Fachevents zum Thema CRM in Kooperation mit der ZHW, Firmenpräsentationen sowie reine Socializing Events.

Kontakt:

Dr. Nils Hafner, Program Director
 Executive Master of CRM
 nils.hafner@zhwin.ch
 Matthias Forster, Program Manager
 Executive Master of CRM
 matthias.forster@zhwin.ch

Ehemalige Studierende
 des Executive Master of CRM
 zurück an der ZHW zur
 Gründung ihrer Alumni-Organisation
 «CRM-Alumni Schweiz».



Bild: Andreas Otter.

Schweizer Kundenwerttag an der ZHW –

Eine Premiere für die Schweiz

von Geraldine A. Critchley, wiss. Assistentin,
Zentrum für Marketing Management



Die Teilnehmenden des 1. Schweizer Kundenwerttages.

Am 24. Februar 2005 versammelten sich in der Aula der School of Management Führungskräfte aus verschiedenen Branchen zum 1. Schweizer Kundenwerttag, um ein neues Konzept des Kundenwertes und deren Bedeutung in der wertorientierten Unternehmensführung kennen zu lernen. In Form einer Konferenzwerkstatt wurden die neusten Entwicklungen auf dem Gebiet des Kundenwert-Managements unter die Lupe genommen und anschliessend anhand von praktischen Beispielen umgesetzt.



Dr. Jürg Hari,
Dozent für Marketing,
spricht über Kundenwerte
in der Praxis und
Methoden zur Bestimmung
dieser Werte.

Das Zentrum für Marketing Management will in der Kundenwertbestimmung die Themenführerschaft in der Schweiz übernehmen und startete das neue Jahr gleich mit dem 1. Schweizer Kundenwerttag. Mitverantwortlich für den Erfolg dieses Anlasses waren die Initiatoren des Deutschen Kundenwerttags, welcher dieses Jahr bereits zum dritten Mal durchgeführt wird: Prof. Dr. Peter Winkelmann, Dozent für Marketing und Vertrieb an der Fachhochschule Landshut und Mitglied des CRM Expertenrates sowie die CEO AG aus Krefeld (DE), die mit dem Tool «e-Works» die Wegbereiter der «Kundenwerte-Produktion» sind.

Das Programm bestand aus Referaten ausgewiesener Fachleute aus der Praxis sowie aus einer Kunden-Werkstatt, in der die Teilnehmer in moderierten Gruppen ihre spezifischen Fragestellungen erörtern konnten. Denn auch in der Schweiz werden in Zukunft Managementleistungen nicht mehr nur an bilanziellen und finanzwirtschaftlichen Erfolgsgrössen gemessen, sondern gemäss Basel II auch nach dem Wert des Kundenstamms, nach den Potenzialen zukünftiger Erträge und nach Marktpositionen. Das Ziel des Kundenwerttages war es aufzuzeigen, wie Werte beim Kunden geschaffen und auch mess- und steuerbar gemacht werden.

Problematik in der Betrachtung des Kundenwertes

Es gilt die Wichtigkeit von Interessenten und Kunden für das laufende Geschäftsjahr abzuschätzen. «Bei der leicht verständlichen und umsatzbezogenen ABC-Analyse wird vergessen, dass sie vergangenheitsbezogen, ungerecht gegenüber Neukunden und ignorant gegenüber strategischen Überlegungen ist.» (Prof. Dr. Peter Winkelmann, Dozent für Marketing und Vertrieb, FH Landshut). Es ist also unklug, den Kundenwert nur anhand von Ist-Umsatzerlösen zu messen.

Neu miteinbezogen wird in der Kundenbetrachtung eine Vielzahl von Kundenwertigkeitsfaktoren und es wird ebenso die zukünftige Entwicklung berücksichtigt.

Erkenntnisse und Diskussionspunkte

Sich nicht profitablen Kunden zuwenden kann teuer werden und kann eine Unternehmung in den Ruin treiben. Die Devise heisst

deshalb: Man darf und soll gewisse Kunden diskriminieren. Weiter geht es darum, welche Wertepotenziale ein Lieferant bei seinen Kunden generieren kann. Es wird hier von «Customer Value» gesprochen. Er stellt den Wert eines Angebotes aus Sicht des Kunden dar. Dieser Wert bildet die Grundlage für den Lieferanten für neue Geschäfte und die Kundenbindung. Der Nutzen, der für den Lieferanten entsteht, wird als «Customer Equity» bezeichnet und stellt den Kapitalwert der Kundenbeziehung dar.

Wer es schafft, einen werthaltigeren Kundenstamm aufzubauen, wird langfristig mehr Gewinn machen und die besseren Bankbeurteilungen erhalten. Dafür muss aus den Kunden- und Lieferantenbeziehungen eine «Value Production» resultieren.

Rückblickend: Der 1. Schweizer Kundenwerttag war ein Erfolg. Das Zentrum für Marketing Management wird die Thematik aktiv weiterverfolgen.

ZMM

Das ZMM verknüpft wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen rund ums Marketing eng miteinander. Die Schwerpunkte liegen im Customer Relationship Management (CRM), im kundenorientierten Pricing und in der Integrierten Kommunikation. Darauf bauen die Angebote, Projekte und die Zusammenarbeit mit Partnern auf.

Der Mittelbau an den Schweizer Fachhochschulen

von Thea Weiss Sampietro, Miko Präsidentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Sustainability, Dept. T

Mit der Schaffung der Fachhochschulen in der Schweiz entstand eine neue Personal-kategorie. Die Einstellung von wissenschaftlichen AssistentInnen und MitarbeiterInnen sollte die Erfüllung des Forschungsauftrags sicherstellen. Bei diesem Prozess wurde jedoch nicht berücksichtigt, dass der Fachhochschul-Mittelbau, völlig andere Funktionen erfüllt, als jener der Universitäten und bei Weitem nicht so homogen ist wie der universitäre Mittelbau. Hat der FH-Mittelbau ein eigenes Profil? Welches sind seine Aufgaben, Wünsche und Perspektiven? Einen ersten Einblick in die Situation des Mittelbaus an den Fachhochschulen gibt eine Schweiz weite Befragung, welche letztes Jahr erstmals durchgeführt wurde. Das Management Summary der Studie wird hier in leicht gekürzter Fassung wiedergeben

Forschungsfragen und Methode

Wie sehen die Anstellungs- und Arbeitsbedingungen von Assistierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Schweizer Fachhochschulen (FH) aus? Wo besteht aus Sicht der Mittelbau-Angehörigen Verbesserungsbedarf? Und: Welche Ziele verbinden sie mit ihrer Anstellung an der Fachhochschule? Diese Fragen standen im Mittelpunkt der ersten Schweiz weiten Befragung von FH-Mittelbau-Angestellten, die die Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz Anfang 2004 durchgeführt hat. An der Online-Befragung haben sich insgesamt 544 Mittelbau-Angestellte aller Schweizer Fachhochschulen beteiligt, was einem Rücklauf von 50% der kontaktierten Mittelbau-Angestellten entspricht.

Statistisches Profil der Befragten

Der Mittelbau an Schweizer Fachhochschulen ist stark durch den Fachbereich Technik geprägt – 44% der Mittelbau-Angestellten arbeiten in diesem Bereich. Aber die Ergebnisse der Studie zeigen auch: Der Mittelbau an Schweizer Fachhochschulen ist sehr heterogen. So reicht das Alter der befragten Mittelbau-Angestellten von Anfang 20 bis zu über 60 Jahre. Etwa 60% der Mittelbau-Angestellten hatten zum Befragungszeitpunkt Anfang 2004 einen befristeten Arbeitsvertrag. 28% der Mittelbau-Angestellten sind Frauen, je-

doch gibt es hier deutliche Unterschiede zwischen den Fachbereichen. Insgesamt besaßen rund 37% der Mittelbau-Angehörigen zu Anstellungsbeginn einen Fachhochschul- und 33% einen Universitätsabschluss; weitere 19% hatten eine höhere Fachschule absolviert. Etwa 12% der Mittelbau-Angehörigen hatten bei Anstellungsbeginn keinen Abschluss auf der Tertiärstufe. 6% sind promoviert. Auch bei der Tätigkeit der Mittelbau-Angestellten sind grosse Unterschiede festzustellen: So arbeiten 56% überwiegend in der Forschung, 15% in der Beratung und 18% vor allem in der Lehre, 10% sind fast ausschliesslich administrativ tätig.

Gutes Arbeitsklima und persönliche Qualifizierung und Weiterentwicklung zentral wichtig

Am wichtigsten bei ihrer beruflichen Tätigkeit sind den Mittelbau-Angestellten ein gutes Arbeitsklima, eine inhaltlich interessante Tätigkeit und der Einsatz von fachlichen Kompetenzen. Der Aspekt «Möglichkeit zur wissenschaftlichen Tätigkeit» rangiert im Mittelfeld; er ist jedoch Personen, die vorwiegend in der Forschung arbeiten, statistisch hoch signifikant wichtiger als Personen, die vorwiegend unterrichten oder beratend tätig sind. Aspekte, die direkt mit der Tätigkeit selbst zu tun haben, wie selbstständige und flexible Arbeitsgestaltung und eine inhaltlich interessante Arbeit, werden von den Mittelbau-Angestellten mehrheitlich als am besten beurteilt. Die grösste Diskrepanz zwischen der Wichtigkeit und der Beurteilung der beruflichen Situation im Sinne von Handlungsbedarf gibt es bei den Aspekten «Aufstiegsmöglichkeiten», «persönliche Weiterentwicklung» sowie «Chancen zur fachlichen Weiterqualifizierung» – also alles Aspekte im Bereich der persönlichen Qualifizierung und Weiterentwicklung.

Personalentwicklungskonzepte fehlen

Weiterbildung betrachten die Mittelbau-Angestellten für ihre persönliche Karriere als absolut notwendig. Sie sehen die Verantwortung für ihre Weiterqualifizierung zwar in erster Linie bei sich selbst, erhoffen sich jedoch Unterstützung von der Fachhochschule. Am wichtigsten sind ihnen dabei die Bereitstellung von Zeit durch die FH, die Vernetzung

mit Personen von Privatunternehmen oder Non-Profit-Organisationen sowie eine finanzielle Unterstützung. Während die Mittelbau-Angestellten die Aspekte «Zeit» und «finanzielle Unterstützung» an ihrer FH im Durchschnitt als mittel bis gut beurteilen, betrachten sie die bisherige Vernetzung mit Privatunternehmen/Non-Profit-Organisationen als weniger genügend. Grundsätzlichen Handlungsbedarf sehen sie auch bei der Vernetzung mit Personen anderer Fachhochschulen, Universitäten oder Forschungseinrichtungen, bei der internationalen Vernetzung sowie bei der Beratung durch fachkompetente Personen an der FH. Deutlich am schlechtesten schneiden bei der Beurteilung die fachhochschulinternen Personalentwicklungsangebote ab.

Was bringt die Zukunft?

Lediglich 58% der Mittelbau-Angehörigen haben nach eigenen Angaben schon Vorstellungen darüber, wo sie in fünf Jahren tätig sein wollen. 38% von ihnen möchten in fünf Jahren in einem kleinen oder mittleren Privat-Unternehmen arbeiten. Für immerhin 37% (und dabei vor allem für befristete Angestellte) ist die Anstellung an der FH in einer anderen Position/Funktion denkbar. Und für 16% ist es vorstellbar, in der FH an der jetzigen Stelle tätig zu sein. Männer können sich häufiger als Frauen vorstellen, in einem KMU oder auch in einem Grossunternehmen zu arbeiten. Frauen sehen sich hingegen häufiger als Männer in der öffentlichen Verwaltung oder in Non-Profit-Organisationen sowie an einer Fachhochschule in einer anderen Funktion, beispielsweise als Dozentinnen.

Am 31. Mai 2005 wird an der FH Solothurn, in Zusammenarbeit mit der KFH und dem BBT, eine Tagung zum Mittelbau an Fachhochschulen und dessen Situation und Perspektiven durchgeführt. An dieser Tagung wird die Autorin dieses Beitrags das Konzept zu einer möglichen Laufbahnentwicklung, welche im «Rahmenpflichtenheft zur Förderung des Mittelbaus an der ZHW» erarbeitet wurde, vorstellen.

Die gesamte Studie kann herunter geladen werden unter:

http://www.mefista.fhnw.ch/links/mefista_schweizweite%20Ergebnisse%202004.pdf

von Frank Koch, Dozent am Zentrum für Wirtschaftsinformatik

Seit dem Platzen der DotCom-Erwartungen wird das Thema Offshoring in der Schweizer ICT-Gemeinde hitzig und kontrovers diskutiert. Die Berichte von hauptsächlich nach Indien abwandernden Arbeitsplätzen mehrten sich und das Seco publiziert für 2003 durchschnittlich 4'402 arbeitslose Informatiker gegenüber von 2'655 im Jahre 2002. Für die USA geht eine Studie des Beratungsunternehmens Gartner Group davon aus, dass rund 10 Prozent der Arbeitsplätze in der ICT-Branche und 5 Prozent bei den Anwendern der Verlagerung ins Ausland zum Opfer fallen werden. Während ICT-Spezialisten im Westen über «Arbeitsplatzverlust» und «Niedriglohn-Dumping» klagen, sehen Unternehmer ihre Wettbewerbschance in der Nutzung der durch ICT erreichbar gewordenen Arbeitskräfte. Auf der indischen Seite freute man sich 2004 über einen ICT-Umsatz von 12 Mrd USD, was einem Wachstum von knapp 28% gegenüber 2003 entspricht. Andere Schwellenländer nehmen sich Indien zum Vorbild; der Run auf die ICT-Marktanteile ist im vollen Gang.

Offshoring ist allerdings kein neues Thema. Bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eröffnete der moderne Transport vormals unerreichbare Ressourcen und Absatzmärkte. Unternehmer reagierten auf die veränderten Bedingungen und steigerten ihre Wettbewerbsfähigkeit durch Auslagerung von Produktionsprozessen. Die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hinzukommenden globalen Finanzmärkte brachten das für Investitionen grossen Stils notwendige Kapital und ganze Industrien (Beispiel Textil) wanderten zu den vorteilhafteren neuen Standorten. Das Herz der Unternehmungen, die Management- und Schaltzentralen verblieben jedoch meistens am traditionellen Firmensitz. Heute nun ermöglicht ICT, dass auch informations- und kommunikationsintensive Dienstleistungs- und Managementprozesse an Orte ausgelagert werden können, wo diese Arbeiten in der erforderlichen Qualität schneller und günstiger erledigt werden können.

Auch der ICT-Sektor kennt Offshoring bereits seit langer Zeit. Vor zehn Jahren flog die Swissair papiergebundene Tickets zur Abrechnung nach Bombay und im gleichen Zeitraum lagerte die Schweizer Wertschriftenverwaltung SEGA ihr Back-Office ebenfalls

nach Indien aus. Wer heute das Callcenter eines Schweizer Unternehmens auf dessen kostenloser Nummer anruft, wird oft mit einem in Irland oder auf den Philippinen sitzenden Gesprächspartner verbunden. Dass das Phänomen in der Vergangenheit keine grossen Wellen schlug, lag wohl an der paradiesischen Auslastung der Schweizer Informatikbranche. In Zeiten voller Auftragsbücher freute man sich, dass Indien so manche Spitze brach und gönnte dem Land die ICT-Impulse. Auch brachte man ausländisches Personal in die Schweiz und rechtfertigte den Import mit dem Mangel an gut ausgebildeten Informatikern im eigenen Lande. Und Deutschland führte sogar die «Green-Card» für die willkommenen ICT-Spezialisten ein.

Mit Ende 2000 kam eine Grosszahl ehrgeiziger E-Business Projekte zu Fall und viele erfolgsverwöhnte Informatiker wurden erstmalig in ihrer Karriere mit Arbeitslosigkeit konfrontiert. Das anfangs kaum wahrgenommene Phänomen Offshoring mutiert nun zum Problem und wird sich weiter verschärfen. Grund ist, dass ICT-Offshoring in Zeiten flauer Konjunktur nicht einfach abgeschaltet werden kann. Die ehemaligen ICT-Entwicklungsländer, allen voran Indien, wurden selbstbewusster und diktieren heute zunehmend den Lauf der Dinge. So sitzen 50 der weltweit 70 ICT-Unternehmen, die das begehrte Qualitätszertifikat CMM Level 5 der amerikanischen Carnegie Mellon University führen, in Indien. Die Anzahl indischer ICT-Publikationen und -Events nimmt rasant zu und Schweizer Unternehmen bekunden Mühe, mit den hohen indischen Qualitätsvorgaben Schritt zu halten. Die Auslagerung macht inzwischen auch vor Prozessen der Managementebene keinen Halt und bereits denkt man an indische Brands, die als Software- und System-Markenprodukte den Westen vom Auftraggeber in die Position des Abnehmers degradieren. Die indische Regierung hat die Bedeutung erkannt und sichert die erreichte Positionierung mit grossen Infrastrukturprojekten nachhaltig ab.

Das indische Vorbild strahlt aus. China und die Philippinen stehen bereit und setzen dort ein, wo Indien Schwächen zeigt. Vor den Toren Europas sind es Irland und mit der Öffnung der EU nun auch die ehemaligen Ostblock-Staaten, die den lukrativen ICT-Markt

vor neue Bedingungen stellen. Der ICT-Sektor ist von der gleichen globalen Umwälzung erfasst, die er selbst mit seinen Technologien erst ermöglicht hat.

Wie können wir der Situation hierzulande begegnen? Protektionistische Stimmen melden sich und verlangen politische Regelungen. Aber ist es nicht so, dass Ideen und Kapital immer schon ihren Weg gefunden haben lukrative Märkte zu erschliessen? Vor technischen Veränderungen kann man sich kaum verschliessen; stattdessen sollte man sie als Herausforderung verstehen und entsprechend adressieren. Dazu haben wir im Vergleich zu den USA noch etwas mehr Spielraum, denn die arbeitsrechtlichen Regelungen sowie die hauptsächlich mittelständischen Unternehmensstrukturen bieten der Offshoring-Bewegung in Europa weniger Angriffsfläche. Der Blick auf die USA könnte, auf ICT bezogen, einmal mehr helfen, die eigene Zukunft besser zu verstehen.

Der Informatiker **Frank Koch** beschäftigt sich als Dozent am Zentrum für Wirtschaftsinformatik unter anderem mit den folgenden Fragen:

- Analyse der Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der betroffenen Länder.
- Welche Prozesse eignen sich für Offshoring-Strategien und wie können diese abgesichert werden?
- Welche Konsequenzen hat das Offshoring von ICT-basierten Geschäftsprozessen auf Seiten der beteiligten Länder und Unternehmen?
- Welche Voraussetzungen benötigt ein Unternehmen, um sich im Offshoring erfolgreich zu positionieren und wie kann Nachhaltigkeit erreicht werden?

Das Zentrum für Wirtschaftsinformatik verfügt über umfangreiche Auslandserfahrung und unterhält Verbindungen zu im Offshoring exponierten Unternehmen, Institutionen und Universitäten.

Dieselreise nach Südkorea

von Martin Conzett,
pens. Dozent für Maschinenbau

Für einen Dozenten im Ruhestand ist es interessant zu wissen, wie es den ehemaligen Studierenden in der Berufswelt geht. Im Bereich des Maschinenbaus ist dies besonders aufschlussreich, weil die Tätigkeiten der Maschineningenieure ein sehr weites Spektrum umfassen. Dazu gehört auch das Gebiet der Dieselmotoren.

Arbeitgeberin für viele Absolventen der Abteilung für Maschinenbau und Energietechnik ist die Firma Wärtsilä Switzerland Ltd in Winterthur. Diese Firma ist aus der ehemaligen Dieselmotorenabteilung der Firma Gebr. Sulzer AG entstanden. Die Spezialität von Wärtsilä in Winterthur sind die grossen 2-Takt-Dieselmotoren für Schiffe. In Winterthur wird entwickelt und konstruiert. Gebaut werden die Motoren durch Lizenznehmer in der ganzen Welt. Wärtsilä beschäftigt in Winterthur 320 Personen und verkauft pro Jahr Motoren mit einer gesamten Leistung von etwa 8 Mio PS.

Ein Zentrum des Motorenbaus ist Südkorea. Das Land blickt zurück auf einen enormen wirtschaftlichen Aufschwung. Eine wichtige Lizenznehmerin ist die Firma Hyundai Heavy Industries Co Ltd. Diese Firma stellt in ihren Werften in Ulsan riesige Tanker und Containerschiffe her und baut auch die dazugehörigen Dieselmotoren. Für die Abwicklung dieser Lizenzgeschäfte und der Dienstleistungen werden auch Mitarbeiter von Wärtsilä vor Ort eingesetzt. Vier von die-

Hyundai Heavy Industries Co Ltd, Ulsan Südkorea, baut die grössten Tanker und Containerschiffe und beschäftigt ca. 30'000 Mitarbeiter im Schiff- und Motorenbau. Bau des ersten Schiffes vor etwa 30 Jahren. Länge eines Containerschiffes bis zu 350m. Fracht bis zu 8800 Containern; in Zukunft bis 10'000. Jahresproduktion ca. 70 Schiffe.

sen Mitarbeitern sind Absolventen der Abteilung für Maschinenbau und Energietechnik des früheren Technikums Winterthur (TWI) oder heutigen Zürcher Hochschule Winterthur.

Ich habe deshalb eine Reise nach Südkorea unternommen, um diese ehemaligen Absolventen zu besuchen. Leiter des Site Office in Ulsan ist Thomas Häni. Er hat vor 13 Jahren mit dem Diplom abgeschlossen und hat in seiner beruflichen Karriere alle Aspekte des Dieselmotors kennen gelernt. Ebenfalls seit kurzer Zeit ist Mehmet Kurt in diesem Site Office engagiert. Er hat vor zehn Jahren abgeschlossen und seither bei Wärtsilä gearbeitet. Zu den Aufgaben der beiden Ingenieure gehört die Betreuung der Abwicklung der Lizenzgeschäfte. An einem solchen Geschäft sind drei Partner beteiligt, nämlich die bestellende Reederei, die ausführende Werft und der Lizenzgeber für den Dieselmotor; dies bedeutet sehr viel Projekt- und Koordinationsaufgaben. Es handelt sich um Dieselmotoren mit der neuesten Technologie. Diese Motoren vom Typ RT-Flex sind ausgerüstet mit dem Common Rail-Einspritzsystem. Die Überwachung der Fertigung, die Inspektion der fertigen Motoren sowie die Durchführung der Probeläufe im Prüfstand und auf See gehören zu den Aufgaben der Herren Häni und Kurt. Ebenso muss die vollständige Dokumentation bereitgestellt werden.

Ebenfalls in Südkorea, nämlich in Busan leben und arbeiten die Herren Alexandros Pirounakis und Adrian Siegfried. Sie haben



Dieselmotoren vom Typ RT-Flex

Leistung bis zu 80'000kW mit 14 Zylinder, Gewicht bis 2'300 Tonnen, Drehzahl ca. 8–100 UPM, Brennstoffverbrauch bis zu 13.7 to/h, Einspritzsystem: Common Rail, Einspritzdruck bis 1000 bar, Bohrung 96cm, Hub 2.50m, Wirkungsgrad ca. 50%



Das TWI und die ZHW in Südkorea:
Von links: M. Kurt, M. Conzett, A. Pirounakis,
Th. Häni, A. Siegfried



auch als Maschineningenieure abgeschlossen und arbeiten als Service-Ingenieure bei der Tochterfirma von Wärtsilä in Südkorea. Sie werden eingesetzt für Servicearbeiten und Problembehandlung von Motoren, die im Betrieb sind. Das Treffen mit den vier ehemaligen Studenten in Ulsan war für mich ein tolles Erlebnis. Bei einem typisch koreanischen Nachtessen haben wir Erinnerungen aufgefrischt und natürlich über die Technik der Dieselmotoren diskutiert. Es zeigte sich, dass mit einer soliden Ausbildung in den Grundlagen der Einstieg in anspruchsvolle Aufgaben möglich ist und dies auf der ganzen Welt.

Der Besuch der Werft war sehr eindrucksvoll. Die ehemaligen Studenten haben mir die Türen geöffnet, so dass ich Einblick nehmen konnte in den Schiffs- und Motorenbau. In riesigen Hallen werden Elemente hergestellt, die in den Trockendocks zu den Schiffen zusammengestellt werden. Auf dem Gelände der Werft befinden sich auch die Giessereien und Werkstätten für die Herstellung der Komponenten der Motoren. Beeindruckend sind der Zusammenbau und die Bearbeitung der Kurbelwelle. In den Montagehallen entstehen aus den Komponenten (Bodenplatte, Ständer, Zylinderköpfe, Einspritzsystem, etc.) mit sehr grosser Präzision und unter Einhaltung von engen Toleranzen die Motoren. Nach dem erfolgreichen Probelauf werden die Motoren in die Schiffe eingebaut. Der Test auf dem Meer erfolgt, bevor die Schiffe vollständig gebaut sind.

Alpha-Cappella begeistert rund 500 Konzertbesucher

von **Bettina Tonet**

Der Kulturanlass des ZHW-Chors «alpha-cappella» lockte am 22. Januar rund 500 Besucher ins Kirchgemeindehaus an der Liebestrasse. Aufgeführt wurde das barocke Singspiel «Acis & Galatea» von Georg Friedrich Händel. Das intensive Proben hatte sich gelohnt: Die Vertonung der Geschichte von der Nymphe Galatea, ihres Geliebten Acis und des Bösewichts Polyphem kam beim Publikum gut an.

Hörbeispiele unter www.zhwin.ch/verbindungen/alpha-cappella



Eifersüchtig: Polyphem
(Stefano Kunz-Annoff)

Verliebt: Acis und Galatea
(Peter Lindenmann, Mélanie Adami)



Der «Hirtchor» alpha-Cappella und das Orchester

Podiumsdiskussion am Absolvententag 05



Ort: Reithalle Winterthur
Datum: Mittwoch, 25. Mai 2005
Zeit: 11.00 Uhr

Thema: Jetzt gilt's ernst: Was ist mein FH-Abschluss wert?

Es diskutieren

- Andrea Abbühl, Moderatorin und ehemalige ZHW-Absolventin
- Crispin Hugenschmidt, Leiter der Fachstelle Studienreformen an der Universität Zürich
- Christoph Busenhart, Präsident Alumni ZHW
- Rolf Hostettler, Vizepräsident FH Schweiz
- Rolf Niemann, Head Human Resources Management Credit Suisse

RIETER



Unsere Systemlösungen und Dienstleistungen für die Textil-, Automobil- und Kunststoffindustrie sind weltweit als führend anerkannt. Dieses Ziel erreichen wir mit engagierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, technisch hochstehenden Produkten und einem erstklassigen Kundenservice. Comfort thanks to Rieter.

Wir vertrauen auf Ihre Künste. Absolventinnen und Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen finden bei uns herausfordernde Aufgaben, die Freiraum zur persönlichen Entwicklung, Berufserfahrung und zielgerichteter Weiterbildung geben.

Rieter Holding AG
Mario Foppa Rieter Textile Systems
Nicole Egger Rieter Automotive Systems
Schlosstalstrasse 43
CH-8406 Winterthur
T +41 52 208 71 71

mario.foppa@rieter.com
nicole.egger@rieter.com
www.rieter.com

When it's too far to go alone, **the team** will take you there.

The only question remains, how far do you want to go? Because in the team you'll join, you'll find a blend of experience and knowledge to help you overcome the challenges you'll face. With the care and support you need, too. What we want from you is bright ideas, determination, and the ability to work with other people. Because it's amazing the distance we can cover together.

Take charge of your career. Now.

careers@ch.ey.com

www.ey.com/ch/careers

 **ERNST & YOUNG**
Quality In Everything We Do

Neue Dozierende



Walter Siegl



Erika Werlen

Dr. Walter Siegl

Dozent für Regelungstechnik, Dept. T

Die Mess-, Steuer- und Regeltechnik haben mein Berufsleben seit der Schulzeit und Grundausbildung als Maschineningenieur ständig begleitet. Das Verhalten eines Systems analysieren zu können mit dem Ziel, bestimmte Vorgaben mit einem Steuer- oder Regelsystem zu erreichen, wirken auf mich faszinierend.

Geboren und aufgewachsen bin ich in Brasilien und durch einen Stellenwechsel meines Vaters, der in die Schweiz zurückkam, konnte ich das Gymnasium in Locarno besuchen und dadurch die Schweiz kennen lernen.

Mein Berufsleben begann 1980 mit einer Anstellung im Bereich Schwingung und Akustik im Schiffbau in Brasilien. Nebst den Berechnungen von Torsions- und Biegeschwingungen für Schiffsantriebe war ich auch mit der Verminderung von Geräuschausbreitungen in Lüftungskanälen betraut.

Diese ersten Erfahrungen in der Schiffbautechnik haben die Weichen für meinen ersten Stellenwechsel gestellt, denn mit 25 Jahren habe ich mich für eine Stelle bei der damaligen Sulzer Diesel in Winterthur entschlossen und kam 1981 definitiv in die Schweiz. Diese Herausforderung war höchst interessant, weil ich nicht nur für die Regelungstechnik von Dieselmotoren verantwortlich war, sondern auch für die Modellbildung, Simulation und Analyse der gesamten Schiffsantriebe. Zu dieser Aufgabe gehörte auch die Messtechnik, denn die erstellten Simulationsmodelle mussten anhand praktischer Messungen während Seefahrten überprüft werden. Zu dieser Zeit habe ich nebenberuflich ein Nachdiplomstudium am Institut für Automatik im Department für Elektrotechnik der ETH Zürich absolviert.

Nach dem Nachdiplomstudium bekam ich 1988 die Möglichkeit, als Assistent am gleichen Institut mitzuwirken. Nicht nur als Betreuer von vielen Semester- und Diplomarbeiten, sondern auch als Leiter des Fachpraktikums und Hauptverantwortlicher für die Vorlesung Digitale Regelsysteme habe ich zu dieser Zeit den Kontakt zu den Studierenden sehr geschätzt. Während dieser Zeit arbeitete ich auch an meiner Promotionsarbeit über neue Methoden für den Entwurf von robusten Regelsystemen, die ich 1994 erfolgreich abschloss.

Im Anschluss an diese lehrreichen Jahre an der ETH kehrte ich in die Industrie zurück und

übernahm die Leitung der Abteilung Automation bei Wifag in Bern. Bei Wifag werden Rollenoffset-Maschinen für den farbigen Zeitungsdruck entwickelt, in welchen Automationsplattformen von der SPS-Technik bis hin zu schnellen Signalprozessoren Flexibilität und eine zuverlässige Produktion gewährleisten.

1999 wechselte ich zu der ehemaligen Sulzer Textil in Rütli, heute Sultex, wo ich die Abteilung Forschung und technische Dienste bis dato leite. Bei Sultex werden Webmaschinen entwickelt, welche aufgrund der heutigen Anforderungen vermehrt mit mechatronischen Aggregaten ausgerüstet werden. Nicht nur die Konzeptarbeit, sondern auch die Fertigstellung von Prototypen, Messtechnik, Berechnung, Modellierung, Simulation und das Patentwesen gehören zu den Aufgaben dieser Abteilung.

Die moderne Digitaltechnik hat die Voraussetzung für die Realisierung von Steuer- und Regelsystemen geschaffen, welche früher bestenfalls als kühne Ideen abgetan wurden oder nur Theorie blieben. Meiner Meinung nach ist hier ein grosses Potenzial vorhanden, welches bei weitem noch nicht ausgeschöpft wurde. In diesem Sinne freut es mich sehr, mein Wissen und meine praktische Erfahrung in diesem interessanten Gebiet an zukünftige Ingenieurinnen und Ingenieure der ZHW zu vermitteln und der Industrie im Rahmen von aF&E-Aufträgen zur Verfügung zu stellen.

Prof. Dr. Erika Werlen

Forschungsleiterin Dept. L

Seit dem 1. März arbeite ich als Forschungsleiterin des Departements für Angewandte Linguistik und Kulturwissenschaften und des Instituts für Sprache in Bildung und Beruf. Von Haus aus bin ich Sprachwissenschaftlerin und Sprachdidaktikerin. Stichworte zum Lebenslauf:

Studium der Germanistik und Russistik an den Universitäten Tübingen, Freiburg und Bern; Promotion und Habilitation in Germanistischer Sprachwissenschaft, Titularprofessorin der Universität Basel; Lehr- und Forschungstätigkeiten an den Universitäten Tübingen, Freiburg, Basel und Bern, verschiedene durch Drittmittel finanzierte Projekte (Interreg, Landesmittel, Nationalfonds).

Forschungsschwerpunkte: Sozio- und Ethnolinguistik, Textlinguistik, Sprachlehr- und Sprachlernforschung. Es geht um Fragen wie:

- Welche sprachlich-kommunikativen Kompetenzen fordert der globale (= lokal + global) Markt?
- Welche Verfahren der Sprachendidaktik sind nachhaltig? Wie effizient ist mehrsprachiger Unterricht?
- Woher kommt und wohin führt die Überzeugung, Dialekt sei die Muttersprache, Hochdeutsch eine Fremdsprache?
- Worin sind Frauen Männern kommunikativ überlegen?
- Wann ist ein Text ein «guter» Text, und wer entscheidet, was «gut» ist?

Aktuelle Forschungsprojekte im Bereich der Sprachlehr- und Sprachlernforschung: bi- und plurilinguales Lehren und Lernen, wie z.B. Mathematik-Unterricht auf Französisch, sowie Entwicklung empirischer Bildungsstandards; im Bereich der Soziolinguistik: Funktionale Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeit von Gesellschaften, Institutionen und Personen; im Bereich der Textlinguistik: phatische Kommunikation, dialektale Schriftlichkeit.

Tätigkeiten im Bereich der Hochschuldidaktik: Europäische Dimension im Bildungswesen, Umsetzung der Bologna-Deklaration, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium, studentische Veranstaltungskritik, Forschendes Lehren und Lernen.

Bis Ende Februar war ich Direktorin am Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern. Ehe ich nach Bern (zurück)ging, war ich sieben Jahre an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe C4-Professorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik, davor Dozentin an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau. Die Jahre vor meiner bildungsbezogenen Lehr- und Forschungstätigkeit waren soziolinguistisch und dialektologisch geprägt: Mitarbeit am Südwestdeutschen Sprachatlas, der nach dem Vorbild des Schweizerdeutschen Sprachatlases alemannische Dialekte beschreibt und kartiert. Von daher beschäftigt mich die schweizerische Mehrsprachigkeit seit über dreissig Jahren. Meine eigene Mundart ist Schwäbisch und mein Heimatort ist qua Heirat Ferden im Wallis.

Die Forschungsleitung des Dept. L wird weiterhin gemeinsam mit den Kollegen dazu beitragen, dass die zukunftsorientierte ZHW-Ausbildung durch Wissenschaft und Forschung gestärkt wird – nur so garantieren wir eine Berufsbefähigung, die für die kommende Berufstätigkeit unserer AbsolventInnen vorhält.

Successful

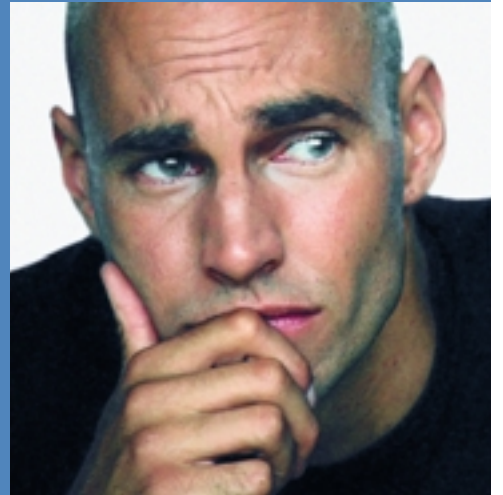
People

Wer Erfolg haben will, braucht Visionen und Werte. In Audit, Tax und Advisory arbeiten Sie auf Augenhöhe mit dem Verwaltungsrat und der Geschäftsleitung unserer Kunden. Sie unterstützen diese in Fragen der Corporate Governance und der erfolgreichen, ganzheitlichen Unternehmensführung. KPMG bietet Ihnen ein spannendes internationales Umfeld.

<http://careers.kpmg.ch>

AUDIT ■ TAX ■ ADVISORY

KPMG



Das Fitness-Center für Studierende:

www.siemens.ch/karriere

Loggen Sie sich jetzt auf unser Karriere-Web ein. Dort finden Sie hochmoderne Fitnessgeräte, welche die richtigen Muskeln stärken. Sie haben die Möglichkeit, Ihre Fähigkeiten zu testen und aufgrund der Auswertungen einen Entwicklungsplan zu erstellen. Lernen Sie Ihre Stärken und Schwächen kennen, vergrößern Sie Ihre Chancen via Internet und machen Sie sich fit für die Zukunft. Willkommen auf www.siemens.ch/karriere

Ihr Job

Jobbörse
Suchagent
Treffpunkte

Ihr Karriere-Manager

Online-Assessment
Testtraining
Entwicklungsplan
Richtig bewerben

Ihr Arbeitgeber

10'000 Möglichkeiten
Unternehmenskultur
Spezielle Engagements

SIEMENS

Global network of innovation