

Innovation als Stärkung der Profession

STÉPHANE JACQUEMET

Im Zuge der Professionalisierung der letzten Jahrzehnte konnte der Beruf des Erwachsenenbildners, der Erwachsenenbildnerin an Struktur und Anerkennung gewinnen. Die pädagogische Tradition hat jedoch das Bild der Unterrichtstätigkeit stark als eine Durchführung von Lehr-Lern-Sequenzen vor Gruppen von Teilnehmenden verankert. Mit der Beschleunigung der technologischen Innovationen und – in jüngster Zeit – den gravierenden Auswirkungen der Covid-19-Pandemie erlebt der Beruf einschneidende Veränderungen, die manchmal als Bedrohung, manchmal als Chance wahrgenommen werden. Erfahrungsberichte sowie die jüngsten Veröffentlichungen zeigen – und darum wird es hier gehen –, dass diese Disruptionen gleichsam als Hebel zur Stärkung einiger der Rollen wirken, die Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner innehaben und die etwas in Vergessenheit geraten waren, insbesondere Rollen, die sich auf die Organisation und auf die individuelle Begleitung beziehen.

(Aktualisierte digitale Fassung vom 10.01.2022)

Wenn innerhalb von Organisationen unvermeidliche Veränderungen durchgesetzt werden sollen, sei dies in Bezug auf Infrastruktur oder im Bereich der Organisationsmethoden, wird oft der Begriff der «Informationsgesellschaft» gebraucht. Eine Analyse der Verwendung dieses Begriffs fördert eine Ideologie zutage, welche auf Visionen basiert, die nach Einschätzung von Le Deuff (2011) eine genauere Betrachtung verdienen. Drei Jahre später beschäftigt sich derselbe Autor (Le Deuff, 2014) mit der Beziehung zwischen dem Menschlichen und dem Digitalen im Sinne des Paradigmas der «digitalen Geisteswissenschaften». Er setzt sich mit den Kompetenzen der Historikerinnen und Historiker von morgen auseinander («Der Historiker von morgen wird Programmierer sein oder es wird ihn nicht mehr geben») und hinterfragt die Konzepte und Herausforderungen der beruflichen Praxis in dieser «postmodernen digitalen Kultur». So tauchen viele Fragen auf: Handelt es sich hierbei lediglich um ein neues Etikett? Eine neue Mode? Lässt die Ankündigung des Wandels und der Entstehung neuer Berufe Raum für mehr oder weniger begründete Spekulationen? Werden sich die technologischen Veränderungen tatsächlich auf die traditionellen Berufe auswirken? Wie auch immer die Antworten auf diese Fragen lauten mögen: Klar ist, dass der technologische Wandel und die epochalen Veränderungen uns schon seit geraumer Zeit begleiten und Organisationen, Bildungssysteme und die Menschen darin vor Herausforderungen stellen.

Die digitale Kompetenz könnte durchaus der Vektor einer Hypermodernität sein, welche eine Brücke zur «dritten Kultur» schlägt: Natur- und Geisteswissenschaften, Software und Existenzielles. Angesichts dieser Herausforderung drängt sich der Gedanke der interdisziplinären Zusammenarbeit auf, wenn es darum geht, zu rationalisieren und bessere Ergebnisse zu erzielen – nach dem Motto: «Kann das nicht jemand anders für dich tun... und besser?». Während häufig von «Disruption» die Rede ist, ist es sinnvoll, sich auf die wissenschaftliche Literaturrecherche von Garcia Garcia (2021) zu stützen. Sie schreibt in ihrer Übersicht, dass «die verschiedenen Bedeutungen des Begriffs «Innovation» allesamt die Idee der Neuheit innerhalb eines bestimmten Rahmens gemeinsam haben. Für Bandura (2002) bedeutet Innovation in erster Linie die kreative Synthese von vorhandenem Wissen zu neuen Denk- und Handlungsweisen. Etymologisch steht «in-novare» für «etwas Neues in etwas Bestehendem» (Cros und Broussal, 2020). Mit anderen Worten: Es geht darum, etwas Neues in einen bestehenden Kontext einzuführen (Lison et al., 2014).»

Das Beispiel der digitalen Technologien könnte dieser Auffassung vollkommen entsprechen. Gemäss Garcia Garcia (ibid.) «reicht diese Beschreibung jedoch nicht aus, um Innovation im Allgemeinen und Bildungsinnovation im Besonderen zu charakterisieren. Die Definition wird vervollständigt durch die Begriffe Veränderung, Bereitschaft und

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2021-2,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Verbesserung: Somit wäre Innovation die Benennung einer Veränderung oder einer besonderen und bewussten Transformation, die auf eine Verbesserung in einem bestimmten bestehenden Kontext abzielt und mit dem Eintreffen eines neuen Elements einhergeht, was sich auf unterschiedliche Weise auswirken kann (Cros und Broussal, 2020).

Digitale Technologien – digitale Kompetenzen

Angesichts der Komplexität der Materie muss der Frage nachgegangen werden, welche Lernsettings Erwachsene benötigen, um sich in digitalen Lernumgebungen wohlfühlen zu können, die ihrerseits durch Massnahmen zur Entwicklung einer digitalen Kultur begleitet werden. Nicht zu vergessen sind dabei die oben erwähnten, für einen Kulturwandel erforderlichen transversalen Kompetenzen:

- Innovation und Transferkompetenzen
- Teilen von Wissen und Fähigkeiten
- Zusammenarbeit
- eine Kultur des Teilens

Berücksichtigt man die tiefgreifende Dynamik der Innovation, wird es möglich, die Entwicklung nicht als «Einschnitt», sondern eher als allmähliche «Verschiebung» zu betrachten. Dabei muss der Einsatz der Technologien und ganz allgemein die Entmaterialisierung der Lernarrangements «muss auf einer pädagogischen Grundlage beruhen und als ein Mittel betrachtet werden, das an die pädagogische Praxis angepasst werden kann, als ein Instrument im Dienste von Lernmechanismen zur Förderung des Lernens, mit Fokus auf die beteiligten Personen und Prozesse. Diese Überlegung wird von Mayer (2010) aufgegriffen, die sich fragt: «Wie lernen wir mithilfe der Technologie und wie können wir sie nutzen, um das Lernen zu erleichtern?» Dies erinnert an das Insistieren von Tricot (2003) auf Nützlichkeit, Verwendbarkeit und Akzeptanzfähigkeit als Kriterien, die die Technologie aufweisen muss, um den Lernenden bei der Bewältigung ihrer Aufgaben «anstatt den Lehrenden bei der pädagogischen Innovation zu helfen».» (Garcia Garcia, 2021)

Daran zu erinnern, ist wichtig, weil dadurch auf die unterstützende Rolle hingewiesen wird, die Technologien einnehmen müssen, um in einer Welt, in der der Bildungsauftrag als wesentlich erachtet wird, nicht einer primär technischen Vision zu erliegen. So «wird der ganze Kreislauf des Ausbildungsprozesses im Lichte der digitalen Technik neu erfunden, von der Phase der Bedarfsanalyse bis zur Konsolidierung von Daten zur Anreicherung des HR-Informationssystems, einschliesslich Gestaltung, Produktion, Verbreitung, Support und Bewertung» (Demos, 2014).

Angesichts dieses Qualitätsanspruchs hebt Garcia Garcia (2021) in ihrer Literaturrecherche deutlich hervor, dass der Umgang mit dem Wandel ein sensibles Thema bleibt:

«Die Integration digitaler Technologien wird weithin als gemeinschaftliche Anstrengung akzeptiert und ist für die Bewältigung aktueller und

künftiger Herausforderungen unerlässlich (Birtwistle und Wagenaar, 2020; World Economic Forum, 2020). Das laufende Jahrhundert und insbesondere das letzte Jahrzehnt haben zahlreiche Innovationen hervorgebracht, die häufig mit einem Paradigmenwechsel einhergehen. Die Geschwindigkeit und Intensität, mit der diese Innovationen um sich greifen, wirken sich auf alle Bereiche der Gesellschaft aus, auch auf den Bildungsbereich, und «verändern die Praktiken des Lernens und der Wissensbildung» (Jeong und Hmelo-Silver, 2016). Lameul und Loisy (2014) sprechen von der «aktuellen technopädagogischen Aufregung» im Bildungssektor, die die Erwartungen, Verhaltensweisen, Zeiteinteilung, Verfügbarkeit von Ressourcen, Lehr- und Lernmodalitäten und -strategien, pädagogischen Aktivitäten usw. transformiert.»

So ergeben sich mehrere Herausforderungen, die alte, noch offene pädagogische Fragen aufgreifen, insbesondere die Fokussierung auf den lernenden «Kunden», die Abstimmung zwischen Vortragenden und kollaborativem Arbeiten, die Bildungsarbeit mit Gruppen in spezifischen Szenarien.

Auswirkungen der Covid-Pandemie auf Arbeit und Kompetenzen

In Verbindung mit der Beschleunigung organisatorischer Veränderungen im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie sind die Auswirkungen digitaler Innovationen beträchtlich, sei es durch die höhere Komplexität der Arbeitsumgebungen oder die Veränderungen in der Funktion von Aus- und Weiterbildung und deren Auswirkungen auf Lernräume, -zeiten und -aktivitäten in Organisationen. Die meisten beteiligten Personen haben erkannt, dass die Herausforderung nicht mehr nur in der Nutzung der Technologien an sich liegt, sondern vielmehr darin, zu verstehen, wie sich die Technologien auf die Arbeit insgesamt, deren Organisation, die Kompetenzen, die es zu erwerben gilt, und die Zusammenarbeit auswirken. In diesem Sinne ist es notwendiger denn je, über Arbeitsumgebungen und Kompetenzen nachzudenken. Aufbauend auf der ursprünglich von Le Boterf entwickelten Idee, wonach der Begriff der Kompetenz auch als «situative Intelligenz» gesehen werden kann, die von Delobbe, Gilbert und Le Boulair (2014) aufgegriffen wurde, verschiebt sich der Fokus leicht und betont nunmehr «die Fähigkeit der einzelnen Personen, Zusammenhänge und Menschen zu verstehen, um in Kenntnis der Sachlage zu handeln [...], so dass jeder Austausch vorteilhaft ist und Erfolg bringt» (Autissier, 2009). Dies bestätigt folglich, dass der Begriff der Kompetenz eng mit dem wirtschaftlichen Bereich verbunden ist, was die Funktion, die Position, die Organisation und den beruflichen Kontext betrifft. Wirtschaft wird auch als «komplexe menschliche Aktivität mit kognitiven, motivierenden und sozialen Komponenten» definiert, die im Rahmen von Zuschreibungs- und normativen Transaktionsprozessen mit der Umwelt zum Ausdruck kommt» (Albero und Nagels, 2011).

Diese wechselseitige Abhängigkeit erfordert eine gewisse Wachsamkeit hinsichtlich möglicher «Kompetenzverschiebungen», die sich aus Veränderungen ergeben, welche sich direkt oder indirekt auf die Humanressourcen auswirken. Der Begriff «Verschiebung» wird hier im Sinne von «fliessender Übergang» verstanden, d. h. als mehr oder weniger positive und unterschiedlich rasche Entwicklung, welche dazu führt, dass sich die Kompetenz weiterentwickelt, ohne dass sich dabei ihre Grundlagen ändern.

Kompetenzverschiebungen heute und in naher Zukunft

Ein Blick auf die Gegenwart und die nahe Zukunft lässt drei grosse Bereiche erkennen, in denen sich die Kompetenzen bei Personen, die im Bereich der Weiterbildung tätig sind, verschieben:

- Bedarf an Fachwissen zu Organisationsformen (Billet, 2004; Charbonnier und Batal, 2011; Jobert, 2013)
- Rolle als Wissensvermittler für die Entwicklung von Kompetenzen (Maubant, 2009; Seurat, 2016)
- Zunehmende Ausrichtung auf das Individuum (Clénet, 2020; Jailon, 2014; Marty, 2016)

Organisationswissen

Die Problematik der Kompetenzen steht seit jeher in enger, dialektischer Verbindung zu jener der Organisation. So wie Kompetenz sowohl als Mittel zur Anpassung an die Organisation wie als Mittel für deren Weiterentwicklung gesehen wird, kann auch Bildung als Instrument sowohl der Anpassung als auch der Veränderung eingesetzt werden. Die Begriffe organisationales Lernen und lernende Organisation zeugen ebenfalls von der engen Beziehung zwischen diesen beiden Dimensionen. So betont Jobert (2013), dass Weiterbildung in erster Linie mit der Idee der «Entwicklung» – in einer erweiterten, systemischen Sichtweise – in Verbindung gebracht werden sollte und nicht nur mit dem Lernprozess. Die Verknüpfung von Weiterbildungsmaßnahmen und Management- und Organisationsmethoden wirft daher zwei Fragen auf: Wie wirkt sich die Funktionsweise der Strukturen, insbesondere in den Bereichen Organisation und Management, auf das Lernen aus? Wie gehen die Weiterbildungsaktivitäten mit den Veränderungen der Management- und Organisationsmethoden einher? Bei genauerer Betrachtung der Entwicklung von Organisationen und Managementansätzen wird die zentrale Rolle oder im Gegenteil die marginale Rolle deutlich, die der Weiterbildung bei der Performance und Umgestaltung von Organisationen beigemessen wird. Laut Charbonnier und Batal (2011) «ergibt sich aus dieser historischen Perspektive, dass sich die Aus- und Weiterbildungsaktivitäten unter dem Einfluss aufeinanderfolgender Managementlehren nicht linear entwickeln. Die Lehrlingsausbildung, das Rückgrat der handwerklichen Produktion, wurde im Zuge der In-

dustrialisierung der Wirtschaft relativ nebensächlich, bevor sie institutionalisiert und schliesslich in einer wachsenden Zahl von Unternehmen zu einem wesentlichen Faktor wurde». Die Arbeit ist ein Umfeld, das sowohl einschränkt als auch Ressourcen liefert. Ob auf (infra-)struktureller, auf organisatorischer Ebene oder auch auf ergonomischer Ebene, die Arbeitsorganisation wird zu einem wichtigen Thema im Spannungsfeld zwischen kollektiver Kooperationsfähigkeit und Lebensqualität am Arbeitsplatz. Die Bereitstellung von Fachwissen zu diesen Themen ist für Ausbilderinnen und Ausbilder von entscheidender Bedeutung, um die Ausbildung und den Arbeitsplatz weiterhin in Einklang zu bringen, insbesondere im Rahmen des «work place learning» (Billet, 2004). So entwickeln sich die Kompetenzen des Weiterbildungspersonals, die ursprünglich auf Personen (Einzelpersonen und Gruppen) und ihre Bedürfnisse hinsichtlich der Unterstützung beim Lernen ausgerichtet waren, allmählich in Richtung einer Wirkungsanalyse, die nach den Bedingungen für die Ausübung menschlicher Tätigkeiten fragt. Dies ist sowohl in der Praxis der Bildungsplanung als auch in der Beratung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in digitalen Lernumgebungen zu beobachten. Darüber hinaus wird zunehmend auf «den engen Zusammenhang zwischen Performance und Arbeitsorganisation» Bezug genommen (Charbonnier und Batal, 2011). Im Vordergrund steht nicht mehr nur das Individuum, das sich – häufig von sich aus – mit seinem organisationalen Umfeld auseinandersetzen muss, sondern die strukturellen und prozessualen Komponenten, in die das Individuum und seine Tätigkeit eingebettet sind.

Wissensvermittlung

Mit der Entwicklung von Instrumenten zur Aneignung und Verbreitung von Wissen, insbesondere im Sinne von «On-Demand-Tutorials»¹, verwandelt sich die Frage nach der Weitergabe von Wissen in eine Frage nach der Vermittlung zwischen dem verfügbaren Wissen und den Lernenden, die nach Antworten suchen. Um diese Zusammenhänge zu verdeutlichen, erläutert Seurat (2016) in Anlehnung an Yves Jeanneret: «Der Begriff «Wissensvermittlung» impliziert, dass Wissen an bestimmten Orten produziert und «vermittelt» wird, d.h., dass eine Reihe von Akteuren, Handlungen und Leistungen dazu beitragen, das Wissen in Umlauf zu bringen und zu transformieren, sodass es für die Wiederaeignung zur Verfügung steht.» Diese Aktivität ist also nicht nur das Resultat zwischenmenschlicher Kommunikation mit pädagogischer Zielsetzung, wie es heute oft von Bildungsfachleuten verstanden wird, die sich weitgehend auf den Begriff der Popularisierung stützen. Die Hauptkomponenten leiten sich im Wesentlichen von kognitiven Modellen ab, bei denen die Argumentation im Vordergrund steht. Es geht um Sequenzen wie «Analyse», «Dekontextualisierung», «Standardisierung» und «Reproduzierbarkeit» (Seurat, 2016). Diese Operationen sind sowohl narrativer Art (Elemente auswählen und nacherzählen, um sie

1 On-Demand-Tutorials folgen auf die Generation der LMS-Plattformen. Es handelt sich um eine neue Generation frei zugänglicher Schulungsplattformen des Typs LXS (Learning Experience Solutions), die vom «Netflix»-Modell inspiriert sind.

entsprechend dem erwarteten Ziel umzugestalten) als auch rhetorischer Art (argumentieren können, was an der Situation oder am Thema von Interesse ist). Im Fall von *Serious Games* sind es auch dokumentarische Operationen, die die Praktiken in diesen digitalen Umgebungen neu aufbereiten. Für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner erfordert diese Haltungsänderung eine völlige Neudefinition der Rolle und der Instrumente, die vorrangig darauf ausgerichtet sind, Wissen im Hinblick auf die Übertragbarkeit und den Nutzen für die berufliche Tätigkeit zu mobilisieren. Die Positionierung der Lehrperson, die ursprünglich auf dem Prinzip der Weitergabe, also einer «direkten» Handlung («tun») beruhte, verschiebt sich folglich zu einer «indirekten» Handlungsform vom Typ «Mentoring» («tun lassen»). Das Vorhandensein und die Akzeptanz dieser neuen Dynamik im spezifischen Bereich der Bildung lässt sich teilweise durch die doppelte Realität erklären, die der gesamten Berufsbildung zugrunde liegt: «einerseits das Bestreben, die Bildung in verschiedene Zeiträume zu strukturieren und besser zu organisieren, und andererseits das Bestreben, die verschiedenen Wissensträger zu mobilisieren, die am beruflichen Lernprozess beteiligt sind» (Maubant, 2009). Entmaterialisierung und Desynchronisierung sind die beiden Hauptfaktoren für diese Verschiebung der beruflichen Kompetenzen.

Auf das Individuum ausgerichtetes Arbeiten

Schliesslich hat der Fernunterricht ganzer Gruppen, insbesondere mithilfe von Videokonferenzen, deutlich gezeigt, wie wichtig die individuelle Dimension in der Weiterbildung ist; diese Dimension wird im Rahmen von Präsenzgruppen mit einer starken Betonung der zwischenmenschlichen Dynamik oft vergessen. Ob im Vorfeld der Weiterbildung (Bedürfnisse, Wahlmöglichkeiten, Orientierungen), während des Lernprozesses (Individualisierung, Differenzierung, persönliche Projekte) oder im Anschluss daran (Begleitung, Bildungsplanung): Die Aufgaben der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner werden immer differenzierter, sie stellen damit gewissermassen einen Ausgleich her zum «kollektiven Ganzen». Diese Ausrichtung auf die Einzelperson ist nicht neu, aber sie stellt die Logiken der Konzeption und Planung von Bildungsangeboten und sogar die Logiken von Verwaltungsprozessen wie «Aufnahme», «Information» oder «Orientierung» gewissermassen auf den Kopf. Für den Einzelnen da zu sein, ist nicht mehr das Nebenprodukt einer Entwicklung, die in erster Linie auf Gruppendynamik beruht (Personalisierung der Botschaften und des Lernens), sondern eine Grundforderung, bei der die Beziehung zum Wissen und zum technologischen Umfeld der Weiterbildung («Navigation») der eigentliche Schlüssel zum Erfolg sein wird. So basiert der Gedanke des Begleitens laut Jaillon (2014) auf einer «dialektischen Auffassung», die sich durch zwei neue Begrifflichkeiten ausdrückt: «das Moment der Konstitution und das Moment der Personalisierung». Der erste Begriff – die «Konsti-

tution) – setzt voraus, dass das Individuum zu einem Vorschlag (Inhalt, Methode oder Interaktion) Stellung beziehen und seine Integrität mit Nachdruck und Überzeugung zum Ausdruck bringen muss, um sich in der Interaktion voll einbringen zu können. Der zweite Begriff hingegen – die «Personalisierung» – ermöglicht es dem Individuum loszulassen und das Erreichte neu zu überdenken, um eine neues Set an Repräsentationen aufbauen zu können. Entsprechend sind sich die Autorinnen und Autoren, die sich vertieft mit dem Thema Begleitung auseinandersetzen, darin einig, dass eine «naturalistische» Sichtweise der Begegnungsdynamik sehr kritisch zu sehen ist. Die diversen Komponenten der Begleitung, insbesondere aus der Distanz oder asynchron, sind denn auch in der Tat nicht selbstverständlich gegeben.

Clénet (2020) erinnert daran, dass «die Begleitung von Bildungsteilnehmern und -teilnehmerinnen die Entstehung wichtiger Merkmale fördert, welche eine eigenständigere Entwicklung sowie die Umsetzung eines Selbststeuerungsprozesses beim Lernen unterstützen». Letztlich liegt eines der Hindernisse auf dem Weg zu dieser neuen Kompetenz von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern seiner Ansicht nach darin, dass der individuelle Ansatz nur als «Mikro»-Variante eines kollektiven, als «Makro» gedachten Ansatzes betrachtet wird. Die Veränderungen sind aber tiefgreifender. Marty (2016) weist denn auch darauf hin, dass «Ausbildende und Lernende nicht nur durch die technologischen Anwendungen auf Distanz gehalten werden, sondern teilweise auch von einem technischen Rahmen abhängig sind, der ihren Austausch bestimmt». Folglich trägt die Technologie zu einer Mechanisierung der Beziehung zwischen Erwachsenenbildnern und Lernenden bei. Virtuelle Gemeinschaften zu hosten, mit den zahlreichen individuellen Anfragen von Lernenden umzugehen und dabei die Betreuung der Teilnehmenden auf der Basis von Technologien sicherzustellen, sind alleamt Herausforderungen für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in dieser sich verändernden Welt.

Schlussfolgerungen

Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, orientieren sich die hier präsentierten Überlegungen zu den Kompetenzverschiebungen, welche derzeit im Weiterbildungsbereich sowie im gesamten Bildungssektor in Gang sind, an der Vorstellung, dass Innovation innerhalb eines Kontinuums stattfindet.

Eine Gesundheitskrise mag brutal erscheinen, die Praxis grundlegend erschüttern und die Akteurinnen und Akteure zu Höchstleistungen anregen. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass die grösste Herausforderung woanders liegt, nämlich in der Zeit «nach der Krise» und der «Rückkehr zur Normalität» – oder bei dem, was Autisier et al. (2020) als «new normal» bezeichnen, also einer angepassten und komplexeren Version dessen, was wir bis zum Frühjahr 2020 kannten. Lernumgebungen, in denen die Individuen sich mehrheitlich

eigenständig und mit Unterstützung von Lernbegleitenden aus der (zeitlichen und räumlichen) Distanz bewegen müssen, dürften künftig wesentlich stärker als bisher durch organisationsbezogene Faktoren bestimmt sein.

Dieses neue System von Werten und Zwängen stellt eine wesentlich grössere Herausforderung dar als die Bewältigung einer vorübergehenden Krise, so ausgeprägt und dramatisch sie auch sein mag. Wenn sich die Bildungseinrichtungen auf die nachhaltige Professionalisierung der Lehrenden in der Weiterbildung konzentrieren, verschaffen sie sich die Möglichkeit, eine auf Kompetenzmanagement basierende Unternehmensstrategie aufzubauen – anstatt ein Loblied auf die Digitalisierung zu singen und immer neue technologische Errungenschaften zu versprechen.

STÉPHANE JACQUEMET studierte Erziehungswissenschaften an der Universität Genf. Seine Schwerpunkte liegen in der Erwachsenenbildung und der Bildungsplanung. Er ist selbständiger Ausbilder und Berater für die Firma Phronesis consulting. Daneben unterrichtet er im Bereich Erwachsenenbildung an der Universität Genf und ist Dozent für den eidg.

Literatur

- Albero, B., Nagels, M. (2011):** La compétence en formation: Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité. *Éducation & Formation, Université de Mons*, pp.13–30.
- Autissier, D. (2009):** L'intelligence de situations: savoir exploiter toutes les situations. Paris: Eyrolles.
- Autissier D., Peretti J.-M. und Besseyre des Horts CH. (2020):** Changement de crise, les organisations à l'épreuve du Covid-19. MA Editions-Eska.
- Bandura, A. (2002):** Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologist, 7(1)*, 2–2.
- Billet, S. (2004):** Workplace participatory practices: conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of workplace learning, 16(6)*, 312–324.
- Birtwistle, T., Wagenaar, R. (2020):** Re-Thinking an Educational Model Suitable for 21st Century Needs. In *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (p.465–482). Springer International.
- Charbonnier, O. und Batal, C. (2011):** Management, organisation et formation. In: Philippe Carré éd., *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 103–123). Paris: Dunod.
- Clénet, J. (2020):** Chapitre III. L'accompagnement des acteurs et des organisations de formation: impulser des génies de la reliance et développer la qualité de l'alternance. In: J. Clénet, *Formations en alternance: Au cœur de l'aventure humaine* (pp. 119–163). Nîmes, France: Champ social.
- Cros, F., Broussal, D. (2020):** Éducation et socialisation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 55.
- Delobbe, N., Gilbert, P., Le Boulaire, M. (2014):** Gérer des compétences: une instrumentation en contexte, modélisation fondée sur l'étude de cas. *Relations industrielles/ Industrial Relations, 69(1)*, 28–59.
- Garcia Garcia P. (2021) :** DYPPEE (Dynamic Prism Positive Educational Experience) : un cadre théorique illustré par l'expérience d'étudiant.e.s dans une formation universitaire innovante à visée professionnalisante. *Mémoire de Maitrise MALTT. Université de Genève*, 15-16 und 18-19.

- Henri, F., Charlier, B. (2015):** Apprendre avec les technologies. Presses Universitaires de France.
- Jaillon, D. (2014):** Socianalyse existentielle et accompagnement professionnel personnalisé. Le sujet dans la cité, 3, 67-86.
- Jeong, H., Hmelo-Silver, C. E. (2016):** Seven Affordances of Computer-Supported Collaborative Learning: How to Support Collaborative Learning? How Can Technologies Help? *Educational Psychologist*, 51(2), 247-265.
- Jobert, G. (2013):** Le formateur d'adultes: un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15, 31-44.
- Lameul, G., Loisy, C. (2014):** La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Le Deuff, O. (2014):** Le temps des humanités digitales. La mutation des sciences humaines et sociales. FYP éditions.
- Le Deuff, O. (2011):** La formation aux cultures numériques: une nouvelle pédagogie pour une culture de l'information à l'heure du numérique. FYP éditions.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., Trudelle, D. (2014):** De l'innovation à un modèle de dynamique innovatrice en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1).
- Livre blanc DEMOS / IL&DI. (2017):** Réussir l'introduction du digital dans une démarche globale de formation. Paris : Editions Demos, 7.
- Marty, O. (2016):** Penser l'enseignement à distance. Valeurs historiques, économiques et esthétiques d'un nouvel élitisme. *International Journal of E-learning and Distance Education*, 32(1).
- Maubant, P. (2009):** L'accompagnement, outil de formation, posture professionnelle et/ou figure singulière de l'intervention éducative. *Travail et Apprentissages*, 3, 44-62.
- Mayer, C.-H., Vanderheiden, E. (2020):** Contemporary positive psychology perspectives and future directions. *International Review of Psychiatry*, 32(7-8), 537-541.
- Seurrat, A. (2016):** Casuistique et médiation des savoirs dans la formation professionnelle. *Communication & Organisation*, 49, 21-31.
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F. (2003):** Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 10(1), 217-254.
- World Economic Forum. (2020):** The Future of Jobs Report 2020. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>.