**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 36 (2014)

**Heft:** 3

**Vorwort:** L'apprendimento tra contesti formali e informali = Lernen in formellen und informellen Kontexten

**Autor:** Botturi, Luca / Aprea, Carmela / Crescentini, Alberto

**Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Siehe Rechtliche Hinweise.

**Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. Voir Informations légales.

**Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. See Legal notice.

**Download PDF:** 27.12.2024

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch**

Thema

# Editoriale
# L'apprendimento tra contesti formali e informali

**Luca Botturi, Carmela Aprea, Alberto Crescentini**

Il concetto di *apprendimento informale*, contrapposto a quello di apprendimento formale che avviene all'interno del sistema educativo, è nato negli anni '60 sotto l'etichetta *voluntary learning* (Johnstone & Rivera, 1965). Una prima definizione è stata proposta da Eraut (1997): è apprendimento informale ogni pratica che porta a un cambiamento nelle competenze di una persona senza l'intervento di forme esplicite di insegnamento e di certificazione. Beinhart e Smith (1998) lo descrivevano come *non-taught learning*, inteso come attività deliberata per il miglioramento delle proprie competenze senza il ricorso a situazioni di insegnamento. Si tratta dunque di un concetto molto ampio, che è stato largamente ripreso negli ultimi anni per catturare la varietà e la pervasività dei processi di apprendimento che avvengono fuori dai sistemi educativi. Se nel proporre la sua definizione, Eraut aveva in mente in particolare l'apprendimento sul posto di lavoro (*workplace learning*), i recenti investimenti nel settore del *Lifelong Learning* hanno segnato l'emergere di una consapevolezza anche politica di questi fenomeni – e forse anche dell'idea che i sistemi formativi non siano più sufficienti per rispondere a pieno alle sfide formative.

La fortuna dell'idea di apprendimento informale consiste forse nel descrivere un'esperienza comune: imparare qualcosa perché lo si desidera, e non perché il sistema scolastico o il datore di lavoro lo richiede. È una dinamica normale per i bambini, ma anche per gli adulti, sia in chiave di «tempo libero», sia in chiave di adattamento professionale. I mutamenti economici e l'elevata mobilità professionale di oggi, hanno reso importanti molte competenze – comunicative, relazionali, organizzative, ecc. – che tipicamente non venivano insegnate formalmente ma che sono decisive per una carriera professionale. Eraut la definiva *conoscenza personale*, cioè il «contributo che le persone portano a situazioni concrete e che gli permette di pensare e di agire» (Eraut, 2000). Inoltre, il grande fabbisogno di riqualificazione professionale ha portato anche i decisori a identificare nell'apprendimento informale una grande risorsa per alleggerire un carico che i sistemi formali attuali non possono sostenere.

L'idea di apprendimento informale dunque ha portato a trasporre l'idea di apprendimento informale dal contesto professionale (cf. Garrick, 1997; Dale & Bell, 1999; Eraut, 2000; Coffield, 2000) ad altri settori (Godard et al., 1997), ad esempio la scuola (e.g., Melber & Cox-Petersen, 2005; Williams, 2003; Turner, 2006), i beni culturali (Kelly, 2008), il turismo (e.g. Inversini & Cantoni, 2008) e le tecnologie (Sorensen et al., 2007). Diversi autori, in particolare nel settore dei nuovi media, si sono spinti oltre, indicando che l'apprendimento informale ha oggi il ruolo centrale, e che, in qualche modo, anche l'educazione formale dovrebbe adeguarsi a suoi processi (Cf. Gee, 2002; Prensky, 2007).

## Alla ricerca di una definizione

Dopo diversi decenni di lavoro, tuttavia, non esiste ancora una definizione chiara e condivisa di apprendimento informale (Collis & Margaryan, 2004; Colley et al., 2002; Shugurensky, 2000). A ben guardare, infatti, si tratta di un concetto definito negativamente come assenza di insegnamento e certificazione, ma che al suo interno può ospitare pratiche molto diverse tra di loro.

Livingstone (2001) definisce l'apprendimento informale come qualsiasi attività che miri alla ricerca di conoscenza o allo sviluppo di abilità in assenza di vincoli curricolari esterni. Eraut (2001) ha proposto una definizione più precisa che distingue tra apprendimento implicito (adattamento inconsapevole a una situazione), reattivo (adattamento consapevole) e deliberato (programmato in anticipo rispetto al manifestarsi della situazione).

Queste distinzioni sono state raccolte a livello istituzionale dallo European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP, 2000), che ha proposto una distinzione in tre ambiti: formale, non formale e informale. L'*apprendimento formale* avviene in un contesto curricolare, è progettato, valutato e certificato come apprendimento, ed è fondamentalmente intenzionale (Solardy & Bjørnåvold, 2004). L'apprendimento *non formale*, invece, consiste in apprendimenti non pianificati o previsti, ma avvenuti in situazioni formali e strutturate, come ad esempio durante le pause di un corso o di un meeting. Infine, l'*apprendimento informale* raccoglie i processi di apprendimenti legati ad attività non formative sul luogo di lavoro o nella vita privata. In parte può essere considerato accidentale o implicito, o reattivo (Eraut, 2004).

Anche se le definizioni possono sembrare chiare, l'identificazione operativa dei confini tra le diverse pratiche non è così semplice (McGivney, 1999). Ad esempio, il confine tra apprendimento intenzionale e non intenzionale (o tacito, o implicito, secondo le definizioni proposte sopra) è spesso difficilmente identificabile – anche se si tratta di una differenza decisamente rilevante dal punto di vista motivazionale. Inoltre, spesso le dinamiche di apprendimento informale non sono individuali, ma implicano dinamiche di gruppo. Anche in questo caso l'allineamento (esplicito o implicito) di obiettivi e percorsi di apprendimento

(a loro volta impliciti o espliciti) rappresenta una dinamica complessa. Infine, è facile immaginare che le variabili contestuali, nonché le pratiche di formazione e di sviluppo professionale proprie di ogni contesto professionale o scolastico, giochino un ruolo importante anche nella configurazione di dinamiche di apprendimento non formali e informali (Kelly, 2008).

All'interno di questo panorama, lo sviluppo delle tecnologie digitali ha portato ulteriori opportunità: l'accesso ubiquo e continuo a internet e quindi la disponibilità di contenuti e relazioni, nonché lo sviluppo di formule aperte di insegnamento online (come i Massive Online Open Courses – MOOC), rappresentano nuovi spunti per dinamiche di apprendimento nuove in questo settore.

## Integrare l'apprendimento in contesti formali e informali

Il Convegno annuale 2013 della Società Svizzera di Ricerca in Educazione ha raccolto la sfida e ha proposto questo tema alla comunità di ricerca in Scienze dell'Educazione in Svizzera. Il Convegno, sostenuto dal Fondo Nazionale Svizzero e dalla Repubblica del Cantone Ticino, è stato co-organizzato dal Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI, dall'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale e dall'Università della Svizzera italiana.

Il call for papers proponeva quattro sotto-temi principali:

1. Teorie e modelli di apprendimento informale e integrato (formale + informale), con particolare attenzione all'apprendimento esperienziale e alla pratica riflessiva.
2. Valutazione e certificazione degli apprendimenti informali, e l'integrazione sistemica dell'apprendimento formale e informale nei sistemi formativi.
2. Il ruolo delle tecnologie digitali nelle pratiche di apprendimento informale e nel collegare apprendimento formale e informale.
3. Apprendimento informale e integrato per i docenti e per la formazione degli insegnanti, anche in relazione alla pratica riflessiva.

Dal 21 al 23 agosto 2013 l'Università della Svizzera italiana a Lugano ha accolto 230 partecipanti da 12 paesi che hanno potuto assistere alla presentazione di oltre 80 contributi e alle relazioni di 4 relatori ospiti. Dopo la chiusura del Congresso, gli autori dei migliori contributi sono stati invitati a presentare un articolo completo per questo volume tematico. Dopo la selezione svolta tramite peer-review, il risultato è quello che avete tra le mani.

Prendendo spunto dalla crescente importanza dell'apprendimento informale, l'articolo di Rohs mette in risalto il rapporto tra processi di apprendimento formale e informale. Nello specifico esplicita diversi motivi a favore di una più forte integrazione di apprendimento formale e informale e mette in evidenza

i presupposti concettuali che possono essere impiegati per la descrizione del rapporto tra tali forme di apprendimento. L'obiettivo del contributo è offrire una base per la riflessione sulla prassi pedagogica attuale nonché per la fondazione della ricerca empirica in tale ambito.

I contributi seguenti presentano invece ricerche collegate a specifici progetti in ambito scolastico. Colombo prima e quindi Petrucco e De Rossi propongono due esperienze di sperimentazione di integrazione di pratiche di apprendimento informali nel contesto della scuola. Il progetto Teatro e Apprendimento, svoltosi in Ticino con la Scuola Teatro Dimitri, ha coinvolto delle classi di scuola elementare, proponendo un'intensa attività teatrale con professionisti in chiave interdisciplinare. L'analisi si concentra sugli apprendimenti trasversali e informali che hanno avuto luogo durante l'esperienza. Il progetto Didaduezero, condotto con nove scuole della provincia di Trento (Italia), ha invece messo al centro l'uso delle tecnologie digitali in una prospettiva di *service learning*, quindi di collaborazione con le comunità locali fuori dalla scuola. Anche in questo caso, l'analisi ha messo a fuoco gli apprendimenti non curricolari, non solo degli allievi ma anche dei docenti. In ambedue i casi, l'introduzione nel *milieu scolastico* di pratiche tipicamente proprie dei contesti informali ha portato a ripensare il curriculum e la programmazione, ha rafforzato la motivazione, e ha permesso la presa di consapevolezza di dinamiche di apprendimento altrimenti «nascoste» e non controllate – ma non per questo meno significative. In nessuno dei due casi, l'integrazione ha invece portato a un abbassamento del livello di apprendimento disciplinare. Nel loro contributo Isler, Künzli e Wiesner introducono un progetto in cui sono stati analizzati i processi di promozione linguistica nelle scuole dell'infanzia della Svizzera tedesca. Utilizzando la metodologia della videografia, il progetto porre l'attenzione al comportamento dei docenti negli scambi linguistici quotidiani con i bambini. Gli scambi sono stati analizzati tramite procedure di analisi delle interazioni per identificare le loro forme caratteristiche (pattern) e i loro processi di produzione. I risultati mostrano come nel linguaggio quotidiano si realizzino processi di apprendimento linguistico sia formali che informali.

Spostando l'attenzione alla formazione superiore, il testo presentato da Formicuzzi, Cubico, Gadioli De Oliveira, Favretto, Ferrari e Ardolino sviluppa una riflessione a partire da un progetto di ricerca azione sui Master Universitari della regione Veneto (nel Nord Est dell'Italia). Gli autori, partendo da un progetto di ricerca che aveva il suo cuore nei percorsi formali presenti all'interno delle Università, mostrano come vi sia una parte rilevante di apprendimenti non formali e informali al loro interno. Questa consapevolezza è stata poi al centro di una riflessione con i differenti stakeholders per avviare dei processi certificativi che permettessero di renderne conto.

L'articolo di IsaBelle, Proulx e Meunier si concentra sui processi formativi per i nuovi direttori nel Quebec Francofono. Dopo aver presentato dei dati di riferimento relativi a due ricerche precedenti che indicano una preferenza per

le formazioni di tipo formale, viene ricordato come vi sia un problema legato alla valutazione delle diverse tipologie di formazioni possibili. Al termine di un percorso che ha visto la raccolta e analisi di oltre 100 interviste le autrici indicano come la percezione di utilità, da parte dei nuovi direttori, delle diverse tipologie di apprendimento possa essere influenzata dall'esperienza e come queste considerazioni dovrebbero entrare a far parte della progettazione dei percorsi formativi per le nuove assunzioni.

Il percorso offerto da questo numero tematico attraversa dunque diversi ordini scolastici e diversi ruoli nella scuola, a conferma del fatto che il dialogo tra apprendimenti in contesti formali e informali è una componente chiave in qualsiasi contesto educativo. Vi auguriamo che la lettura sia utile e vi permetta, come lo ha permesso a noi, di mettere a fuoco elementi rilevanti per il vostro percorso di ricerca e apprendimento.

Thema

# Editorial
# Lernen in formellen und informellen Kontexten.

**Luca Botturi, Carmela Aprea, Alberto Crescentini**

Das Konzept des *informellen Lernens*, als Gegenstück zum *formalen Lernen*, das innerhalb formaler Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen stattfindet, wurde in den 1960er-Jahren unter dem Begriff des *Voluntary Learning* (Johnstone & Rivera, 1965) eingeführt. Nach einer frühen Definition von Eraut (1997) bezeichnet informelles Lernen alle Praktiken, die zu einer Veränderung der Kompetenzen einer Person führen und ohne den Eingriff von Bildungs- und Zertifizierungsinstanzen stattfinden. Beinhart und Smith (1998) bezeichnen das Konzept dagegen als *non-taught learning* und definieren dieses als bewusste Aktivität zur Verbesserung der eigenen Kompetenzen ohne die Möglichkeit, auf Bildungsressourcen zurückgreifen zu können. Es handelt sich folglich um ein sehr weitläufiges Konzept, das in den letzten Jahren immer wieder von verschiedenen Seiten herangezogen wurde, um die Vielzahl und Allgegenwärtigkeit der Lernprozesse, die ausserhalb der Bildungsinstitutionen stattfinden, einzuordnen. Während Eraut bei seiner vorgeschlagenen Definition insbesondere das Lernen am Arbeitsplatz *(Workplace Learning)* im Blick hatte, sind die Investitionen, die in den letzten Jahren im Bereich *Lifelong Learning* beobachtet werden konnten, ein Zeichen dafür, dass mittlerweile auch auf politischer Ebene ein gesteigertes Bewusstsein für die Bedeutung dieser Phänomene besteht – und vielleicht auch dafür, dass die Bildungsinstitutionen den aktuellen Herausforderungen nicht mehr in vollem Umfang gewachsen sind. Der Erfolg der Idee des informellen Lernens liegt vielleicht in einer Erfahrung begründet, die wir alle kennen: etwas zu lernen, weil man es möchte und nicht, weil es die Schule oder der Arbeitgeber verlangt. Nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene ist der Wunsch, etwas zu lernen, eine natürliche Dynamik – ob nun in der Freizeit oder als berufliche Anpassung. Aufgrund des wirtschaftlichen Wandels und der erhöhten Berufsmobilität müssen die Menschen heutzutage mit einer Vielzahl neuer Kompetenzen in Bereichen der Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit oder Organisationsfähigkeit ausgestattet sein. Diese werden häufig nicht durch das formale Bildungs- und Ausbildungssystem gefördert, sind jedoch von entscheidender Bedeutung für die berufliche Entwicklung. Eraut definiert

solche Resultate des informellen Lernens als *persönliches Wissen,* das eine wichtige Voraussetzung für das situationsgerechte Denken und Handeln darstelle (Eraut, 2000). Der hohe Bedarf an beruflicher Weiterbildung hat inzwischen auch politische Akteure dazu veranlasst, das informelle Lernen als eine bedeutende Ressource anzuerkennen, deren Kultivierung die bestehenden formalen Systeme entlasten kann.

So hat die Idee des informellen Lernens das Konzept des informellen Lernens aus dem rein beruflichen Kontext gelöst (cf. Garrick, 1997; Dale & Bell, 1999; Eraut, 2000; Coffield, 2000) und auf andere Bereiche ausgeweitet (Godard et al., 1997), wie zum Beispiel die Schule (vgl. Melber & Cox-Petersen, 2005; Williams, 2003; Turner, 2006), Kulturgüter (Kelly, 2008), Tourismus (vgl. Inversini and Cantoni, 2008) und Technologie (Sorensen et al., 2007). Einige Autoren, vor allem solche aus dem Bereich Neue Medien, sind noch einen Schritt weiter gegangen und formulieren, dass das informelle Lernen heute eine zentrale Rolle spielt und sich auch die Formen des formalen Lernens in gewisser Hinsicht an diese Prozessen anpassen sollten (siehe Gee, 2003).

## Auf der Suche nach einer Definition

Auch nach jahrzehntelanger Auseinandersetzung mit der Thematik gibt es bis heute keine klare und einheitliche Definition des Begriffs *informelles Lernen* (Collis & Margaryan, 2004; Colley et al., 2002; Shugurensky, 2000). Wird das Konzept im Grunde meist durch die Negation erklärt, folglich durch die Abwesenheit von Bildungs- und Zertifizierungsinstitutionen, weicht die Beschreibung der damit verbundenen Umsetzungsformen in den unterschiedlichen Definitionen teilweise deutlich voneinander ab.

Livingstone (2001) definiert das informelle Lernen als jedwede Aktivität, die auf den Aufbau von Wissen bzw. auf die Entwicklung von Fähigkeiten abzielt und ausserunterrichtlich stattfindet. Eraut (2001) hat eine etwas präzisere Definition vorgeschlagen und unterscheidet zwischen implizitem Lernen (unbewusstes Anpassen an eine Situation), reaktivem Lernen (bewusste Anpassung) und bewusstem Lernen (im Voraus auf die Situation gerichtet).

Auf institutioneller Ebene wurden diese Erwägungen vom European Centre for the Development of Vocational Training zusammengestellt (CEDEFOP, 2000) und die Unterscheidung in folgende drei Kategorien vorgeschlagen: Formales Lernen, nicht-formales Lernen und informelles Lernen. *Formales Lernen* findet in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung statt, ist geplant, wird bewertet, führt zur Zertifizierung und ist intentional (Colardy & Bjørnåvold, 2004). *Nicht-formales* Lernen umfasst Lernprozesse, die weder geplant noch vorgesehen sind, jedoch in strukturierten und formalen Situationen stattfinden, wie zum Beispiel während der Pause in einem Kurs oder anlässlich eines geschäftlichen Meetings. Unter *informellem Lernen* versteht man letztlich all jene Lernprozesse,

die mit Aktivitäten am Arbeitsplatz oder in der Freizeit verbunden sind und ausserhalb von Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen stattfinden. Zum Teil werden hier auch die Eigenschaften nicht intentional, implizit oder reaktiv verwendet (Eraut, 2004).

Auch wenn diese Definitionen recht verständlich erscheinen mögen, ist eine genaue Abgrenzung der unterschiedlichen Praktiken nicht immer ganz einfach (McGivney, 1999). So stellt sich die exakte Abgrenzung der Begriffe intentionales Lernen und nichtintentionales Lernen (bzw. implizites Lernen, je nach den oben genannten Definitionen) häufig als schwierig heraus – auch wenn es sich dabei um eine aus Motivationssicht äusserst relevante Unterscheidung handelt. Ferner sind die Prozesse des informellen Lernens häufig nicht individuell, sondern implizieren eine Gruppendynamik. Auch in diesem Fall stellt die Ausrichtung (explizit oder implizit) der Lernziele und -prozesse (wiederum auch implizit oder explizit) eine komplexe Dynamik dar. Letztlich ist gut vorstellbar, dass die kontextuellen Variablen sowie die jedem beruflichen oder schulischem Kontext eigenen Aus- und Weiterbildungspraktiken auch bezüglich der Beschreibung der Dynamiken des nicht formalen und des informellen Lernens eine wichtige Rolle spielen (Kelly, 2008).

Vor dem Hintergrund dieser Lage hat die Entwicklung der digitalen Technologien weitere Möglichkeiten geschaffen: Der allgegenwärtige und ständig verfügbare Zugriff auf das Internet und die damit verfügbaren Inhalte und Informationen sowie die Entstehung offener Online-Kurse (wie die Massive Open Online Courses, kurz MOOC) geben Raum für die Entwicklung neuer Lerndynamiken in diesem Bereich.

## Die Integration von Lernprozessen in formellen und informellen Kontexten

Die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung hat sich der Herausforderung angenommen und diese Thematik im Rahmen des SGBF-Kongresses 2013 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungswissenschaften vorgeschlagen. Der durch den Schweizerischen Nationalfonds sowie von der Republik und den Kanton Tessin geförderte Kongress wurde gemeinsam vom Dipartimento Formazione e Apprendimento (DFA) der Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB IFFP IUFFP) und von der Università della Svizzera italiana (USI) durchgeführt.

Im entsprechenden *Call for Papers* wurde die Unterteilung in die folgenden vier Hauptbereiche vorgeschlagen:

1. Theorien und Modelle des informellen und integrativen Lernens (formell und informell), mit Fokus auf Erfahrungslernen und reflexiver Praxis.

2. Bewertung und Zertifizierung des informellen Lernens sowie die Systemintegration von formellen und informellen Lernprozessen.
3. Die Rolle digitaler Technologien in der Praxis des informellen Lernens sowie in der Verbindung von formellen und informellen Lernprozessen.
4. Informelles und integratives Lernen für Lehrpersonen und in der LehrerInnenausbildung, einschliesslich Bezug auf die reflexive Praxis.

Vom 21. bis zum 23. August 2013 hat die Università della Svizzera Italiana in Lugano 230 Teilnehmende aus 12 Ländern begrüsst. Im Rahmen des Kongresses konnten diese an über 80 verschiedenen Präsentationen teilnehmen und sich Vorträge von vier Gastrednerinnen und Gastrednern anhören. Nach Abschluss des Kongresses wurden die Autorinnen und Autoren der besten Beiträge eingeladen, einen Beitrag zur Veröffentlichung in der vorliegenden Themenausgabe einzureichen. Die Auswahl wurde nach dem Peer-Review-Verfahren durchgeführt – das Ergebnis halten Sie gerade in den Händen.

Ausgehend von der wachsenden Bedeutung des informellen Lernens stellt *Rohs* in seinem Artikel die Beziehung zwischen formalen und informellen Lernprozessen in den Vordergrund. Konkret führt er verschiedene Beweggründe zugunsten einer stärkeren Integration des formalen und informellen Lernens an und weist auf einige konzeptionelle Annahmen hin, die zur Beschreibung der Beziehung zwischen diesen Lernformen herangezogen werden können. Der Beitrag soll als Grundlage zur Reflexion über die aktuelle pädagogische Praxis sowie als Beitrag zur Entwicklung empirischer Forschung in diesem Bereich dienen.

Die folgenden Beiträge – der erste von *Colombo*, gefolgt von *Petrucco und De Rossi* – stellen demgegenüber Ergebnisse aus speziellen, im schulischen Umfeld durchgeführten Projekten vor. In den beiden Projekten wurden jeweils Umsetzungsformen zur Integration informeller Lernpraktiken in den schulischen Alltag erprobt. Im Rahmen des interdisziplinären Projektes „Theater und Lernen", das in Zusammenarbeit mit der *Scuola Teatro Dimitri* im Tessin durchgeführt wurde, hatten Kinder im Primarschulalter die Möglichkeit, sich zusammen mit professionellen Bühnendarstellern intensiv und bereichsübergreifend mit dem Thema Theater auseinanderzusetzen. Die Untersuchung konzentrierte sich dabei auf die bereichsübergreifenden und informellen Lernprozesse, die im Laufe des Projektes umgesetzt wurden. Das Projekt „Didaduezero", das in Kooperation mit neun Schulen der Provinz Trient (Italien) durchgeführt wurde, stellt dagegen die Nutzung digitaler Technologien im Hinblick auf *Service Learning* (d.h. die Zusammenarbeit von Lernenden mit ausserschulischen Partnern in der Gemeinde), in den Mittelpunkt der Untersuchungen. Auch in diesem Fall spielen die Lernerfahrungen ausserhalb der Schule – und zwar sowohl die der Lernenden als auch die der Lehrpersonen – die zentrale Rolle. In beiden Fällen hat die Einführung von Praktiken mit klassisch informellem Charakter in das *schulische Milieu* dazu beigetragen, das pädagogische Konzept und den Lehrplan

zu überdenken, die Motivation zu erhöhen sowie „versteckte" und nicht kontrollierte – deswegen aber nicht weniger wichtige – Lerndynamiken bewusst zu machen. In keinem der beiden Fälle hat die Integration dieser Prozesse zu einem niedrigeren Lernniveau auf disziplinärer Ebene geführt. *Isler, Künzli und Wiesner* stellen in ihrem Beitrag ein Projekt vor, das die Prozesse der Sprachförderung in Kindergärten der Deutschschweiz untersucht. Mit Hilfe von Videoaufnahmen richtet das Projekt die Aufmerksamkeit auf das Verhalten der Lehrpersonen im täglichen kommunikativen Umgang mit den Kindern. Mit Hilfe spezieller Analyseverfahren wurden die Interaktionen und Gespräche untersucht, um deren charakteristische Muster und Entstehungsprozesse zu identifizieren. Die Ergebnisse zeigen, dass bei der täglichen Kommunikation sowohl formale als auch informelle Lernprozesse zum Spracherwerb stattfinden.

Mit Konzentration auf den Bereich Hochschulbildung entwickelt der Text von *Formicuzzi, Cubico, Gadioli De Oliveira, Favretto, Ferrari und Ardolino* eine Reflexion im Umfeld eines Projektes aus dem Bereich Aktionsforschung über die Masterabschlüsse in der Region Veneto (im Nordosten von Italien). Es wird gezeigt, dass der Prozess, der dem formalen Rahmen innerhalb der Universität angehört, einen wesentlichen Anteil nicht-formaler und informeller Lernprozesse in sich birgt. Diese Erkenntnis bildete dann den Ausgangspunkt für die Diskussion mit verschiedenen Stakeholdern mit dem Ziel, diesen Anteil in einem gemeinsamen Prozess der Zertifizierung zu würdigen.

Der Artikel von *IsaBelle, Proulx und Meunier* konzentriert sich auf die Bildungsprozesse für neue Schulleitungen im französischsprachigen Québec. Nachdem zunächst Referenzdaten zu zwei vorangegangenen Untersuchungen präsentiert werden, die eine Präferenz für formale Bildungs- und Ausbildungsmodelle zeigen, wird auf das Problem hingewiesen, die unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungstypen zu validieren. Als Ergebnis der Durchführung und Auswertung von über 100 Interviews weisen die Autorinnen darauf hin, dass die persönliche Erfahrung einen Einfluss darauf haben kann, als wie nützlich die neuen Schulleitungen bestimmte Ausbildungsformen empfinden und dass diese Erkenntnis bei der Ausarbeitung der entsprechenden Lehrpläne für die neuen Kräfte miteinfliessen sollte.

Die Artikel des vorliegenden Themenheftes berücksichtigen folglich unterschiedliche Schulstufen, thematisieren unterschiedliche Rollenmodelle im schulischen Umfeld und liefern zahlreiche Hinweise dafür, dass dem Zusammenwirken zwischen formalen und informellen Lernerfahrungen im gesamten Bereich Bildung eine Schlüsselrolle zukommt. Wir hoffen, dass Ihnen die Lektüre dieser Ausgabe Freude bereitet und – wie auch uns – wertvolle Anregungen für die Forschungs- und Unterrichtspraxis bietet.