

Arbeitsgruppe Informelles Lernen:
ANHANG
zu den Jahresberichten 2008/2009

*Norbert Bichl, Wolfgang Brückner, Hedwig Presch, Wolfgang Stifter,
Eva Tepperberg, Martina Zach, Reinhard Zürcher*

Wien, 2010

Eine Arbeitsgruppe im Rahmen des
Instituts für Wissenschaft und Kunst (IWK)

Gefördert von:

bm:uk



Inhaltsverzeichnis

1	IWK Vortragsreihe Sommersemester 2008	3
1.1	Volker Gehmlich (Osnabrück): Lebenslanges Lernen – Implikationen von Begriffen im europäischen Kontext des Lernens	5
1.2	Lorenz Lassnigg (Wien): Möglichkeiten und Probleme der Anerkennung informellen Lernens – politische Reflexion und gesellschaftliche Relevanz	21
1.3	<i>URBANE LERNRÄUME</i>	
1.3.1	Fabian Kessl (Bielefeld): Raum, Informalität, Stadt. Von pädagogischen Dilemmata des aktuellen „Raum-Revivals“	32
1.3.2	Richard Krisch (Wien): Bildungsprozesse Jugendlicher im Sozialraum Stadt	36
1.4	Friederike Weber (Wien): Lernen im Arbeitsprozess	37
2	IWK Vortragsreihe Wintersemester 2008	45
2.1	Luise Gubitzer (Wien): „Literarität“ im Bereich Wirtschaft	46
2.2	Bernd Overwien (Kassel): Informelles Lernen als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung	48
2.3	<i>KOMPETENZBILANZEN FÜR MIGRANTINNEN</i>	72
2.3.1	Gabriella Kovacs (migrare, Linz): Kompetenzprofil für MigrantInnen (basierend auf dem Schweizer CH-Q Kompetenz-Management Modell)	72
2.3.2	Elisabeth Chlebecsek (WAFF, Wien): Kompetenzenbilanz des WAFF (basierend auf der Kompetenzenbilanz des Tiroler Zukunftszentrums)	81
2.3.3	Markus Bretschneider (Bonn): Kompetenzenbilanzen für MigrantInnen im Spannungsfeld individuellen, gesellschaftlichen und betrieblichen Nutzens	94
3	IWK Vortragsreihe Sommersemester 2009	103
3.1	Eva Mitterbauer (Wien): Vom Gesundheitsanalphabetismus zur Health literacy	104
3.2	Judith Glück (Klagenfurt): Lernen aus dem Leben? Erkenntnisse und Ideen aus der psychologischen Weisheitsforschung	114
4	ReferentInnen und KoordinatorInnen	149

1 IWK Vortragsreihe Sommersemester 2008

Für das Sommersemester 2008 wurde als Ergebnis einer Initiative der Arbeitsgruppe Informelles Lernen gemeinsam mit dem BMUKK und dem Institut für Wissenschaft und Kunst als Veranstalter eine vierteilige Vortragsreihe geplant. Diese lief quasi parallel zum Konsultationsprozess und setzte sich mit aktuellen Fragen speziell aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildung auseinander.

Informelles Lernen

Konzepte – Orte – Kontroversen

Seit einigen Jahren wird der Kompetenzbegriff als neuer Leitbegriff für die Aus- und Weiterbildung diskutiert. Damit gelangen Lernorte außerhalb der Bildungsinstitutionen in den Blickpunkt, und der Lernbegriff erhält durch die Einbeziehung des nicht-formalen bzw. informellen Lernens eine zusätzliche Dimension. Dieses – den Großteil des Lernens im Lebenslauf umfassende und in der Vergangenheit von der Forschung und Bildungspolitik nur unzureichend beachtete – Lernen wird in dieser Vortragsreihe aus vier verschiedenen Perspektiven thematisiert.

Mittwoch, 12. März 2008, 18.30 Uhr, IWK:

Volker Gehmlich (Osnabrück): *Lebenslanges Lernen – ein lebenslangliches Vergnügen durch Missverständnisse oder lebensbegleitendes Lernen mit Ungereimtheiten? Implikationen von Begriffen im europäischen Kontext des Lernens*

Im "Lernraum Europa" entsteht eine neue begriffliche Welt. Zu deren Verständnis wäre Einheitlichkeit wünschenswert, aber wie realistisch ist ein solcher Wunsch angesichts der Vielfalt von Sprachen, Konzepten und Ansätzen? Wird sich ein "Model of Best Practice" finden lassen? Auch ist es mehr als eine Vermutung, dass die verwendeten Begriffe nicht verstanden werden, obwohl sie "international geläufig" erscheinen. Wenn das so ist, wie kann sichergestellt werden, dass Begriffe im Bildungswesen eindeutig sind, bleiben oder werden?

TeilnehmerInnen: 21

Mittwoch, 2. April 2008, 18.30 Uhr, IWK:

Lorenz Lassnigg (Wien): *Möglichkeiten und Probleme der Anerkennung informellen Lernens – politische Reflexion und gesellschaftliche Relevanz*

In diesem Vortrag werden die Stärken und Schwächen der politischen Institutionalisierung und Unterstützung von informellem Lernen herausgearbeitet. Ausgangspunkt der Betrachtungen ist, dass informelles Lernen das formale und nicht-formale Lernen nicht ersetzen kann, aber doch eine Basis dafür darstellt und dadurch angeregt wird. Methoden der Anerkennung informellen Lernens können Chancen bieten, stellen aber Herausforderungen sowohl für die Bildungsinstitutionen als auch für die Politik dar.

TeilnehmerInnen: 32

Montag, 5. Mai 2008, 13.00-16.30 Uhr, Hans-Mandl-Berufsschule: Urbane Lernräume

Fabian Kessl (Bielefeld): *Raum, Informalität, Stadt. Von pädagogischen Dilemmata des aktuellen „Raum-Revivals“*

Vom Raum ist in den vergangenen Jahren viel die Rede in der Sozialpolitik: Stadtteilbezogene Konzepte allerorten, städtebauliche Programme, sicherheits- und kriminalpräventive Strategien und nicht zuletzt eine Wiederentdeckung des Raumes in der Sozial- und Kulturwissenschaft. Innerhalb der pädagogischen Diskussionen finden sich v.a. Diskussionen um eine stadtteil- oder sozialraumbezogene Neujustierung (z.B. „Sozialpädagogische Sozialraumorientierung“, „Stadtteilschulen“). In diesem Zusammenhang spielt der Aspekt des Informellen eine zentrale Rolle. Denn die raumbezogenen Interventionen sollen gerade die „Potenziale“ des Informellen erschließen. In dem Vortrag wird dieser Zusammenhang von Raum und Informalität vor dem Hintergrund einer Analyse der generellen Transformation des bisherigen wohlfahrtsstaatlichen Konzepts „Stadt“ problematisiert. Dazu wird der Frage nachgegangen, wie es zu dem aktuellen „Raum-Revival“ gekommen ist und welche politischen Strategien sich mit diesem und seiner Öffnung hin zum Informellen verbinden. Mit Bezug auf aktuelle Beispiele können so Dilemmata sichtbar gemacht werden, denen sich eine angemessene Raumwissenschaft wie eine raumbezogene pädagogische und soziale Praxis stellen müssen.

Richard Krisch (Wien): *Bildungsprozesse Jugendlicher im Sozialraum Stadt*

Im schulischen Kontext, in Institutionen wie beispielsweise den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere aber auch im öffentlichen Raum zeigen Kinder und Jugendliche oft eigentümliche Raumwahrnehmungen, geben Orten ihre eigene Bedeutung, widmen sie um, entwickeln eigene Nutzungsformen usw. Dies ist Ausdruck eigentätiger Formen der sozialräumlichen Aneignung und damit eine zentrale Entwicklungsaufgabe der Jugendlichen. Obgleich nicht jede Form der sozialräumlichen Aneignung von Kindern und Jugendlichen als Bildungsprozess gedeutet werden kann, erscheint evident, dass die Ermöglichung von Aneignung im städtischen Raum die Erweiterung von Handlungsfähigkeiten und den Erwerb von Kompetenzen beinhaltet.

TeilnehmerInnen: 28

Mittwoch, 28. Mai 2008, 18.30 Uhr, IWK:

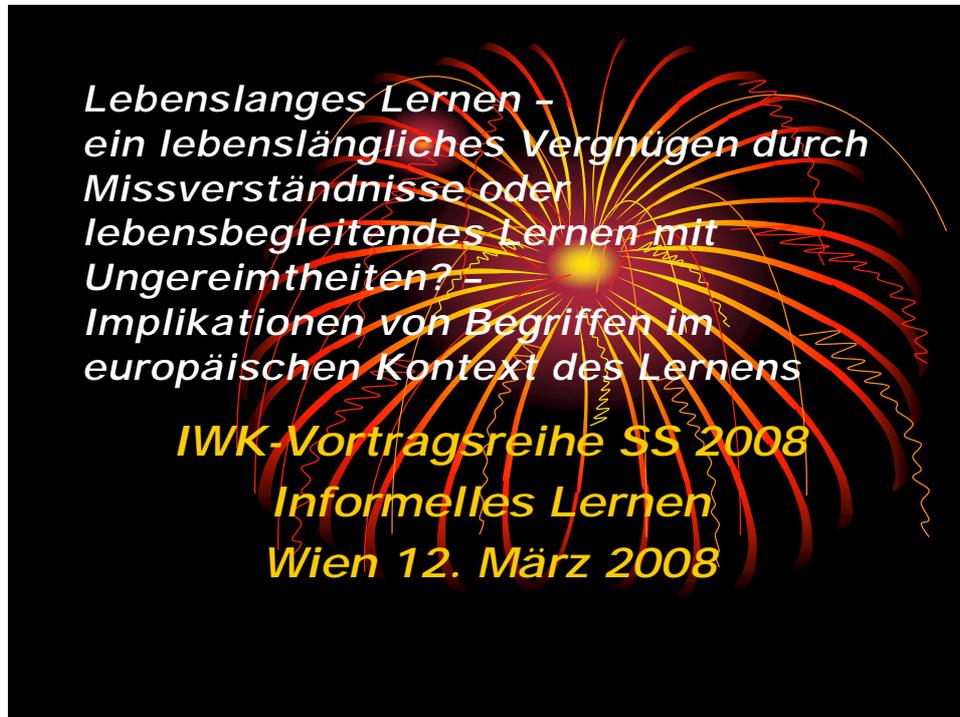
Friederike Weber (Wien): *Lernen im Arbeitsprozess*

"Lernen im Arbeitsprozess" klingt wie ein alter Hut. Es lohnt sich aber, diesen vor dem Hintergrund der Diskussion zum lebenslangen Lernen wieder aufzusetzen – weil Unternehmen zwar die Bedeutung dieses Lernens hervorheben, es aber nur wenige systematisch gestalten. Auch schafft es Zugang zu bildungsbenachteiligten Personen. Der Arbeitsplatz ist ein vertrauter Lebensbereich, er bietet die für diese Zielgruppe notwendige Praxisorientierung. Ansatzpunkte und Praxisbeispiele für das Lernen im und am Arbeitsprozess werden präsentiert, und es wird gezeigt, dass sich bei dessen entsprechender Gestaltung über die betriebliche Verwertungslogik hinaus eine Brücke zur allgemeinen Erwachsenenbildung schlagen lässt.

TeilnehmerInnen: 12

1.1 Volker Gehmlich (Osnabrück)

Lebenslanges Lernen – ein lebenslängliches Vergnügen durch Missverständnisse oder lebensbegleitendes Lernen mit Ungereimtheiten? Implikationen von Begriffen im europäischen Kontext des Lernens



Lebenslängliche Missverständnisse

- Allgemeiner Sprachgebrauch
 - n Handy
 - n Beamer
- Annahme:
 - n Die Wörter sind übertragbar
 - n Sie haben den gleichen – einen globalen – Inhalt
- Beispiel
 - n Deutsch in Deutschland und Österreich
 - Klappe
 - Backwaren

Missverständnisse mit Konsequenzen

- Wörter gleich – Begriffe (Inhalte) anders
 - n EU
 - Cost
 - Placement
 - Neue Wörter – neue Begriffe
 - n Beispiele Bologna - / Kopenhagen - Prozesse
-

Neue Wörter – neue Begriffe?

- Nicht-formales Lernen – informelles Lernen
 - Lernvereinbarung
 - Lernabschrift
 - Cycle
 - Level
-

Wortschöpfungen – Begriffsschöpfungen?

- Lebenslanges Lernen
 - Europäische Dimension
 - Europäischer Bürger
 - Europäischer Qualifikationsrahmen
 - Qualitätssicherung und -verbesserung
-

Neue Begriffe – Euro-bla?

- Employability
 - Workload
 - Credit
 - Europass (to pass a test / you passed through)
 - Dublin Descriptors
 - KSC
 - Key Features
-

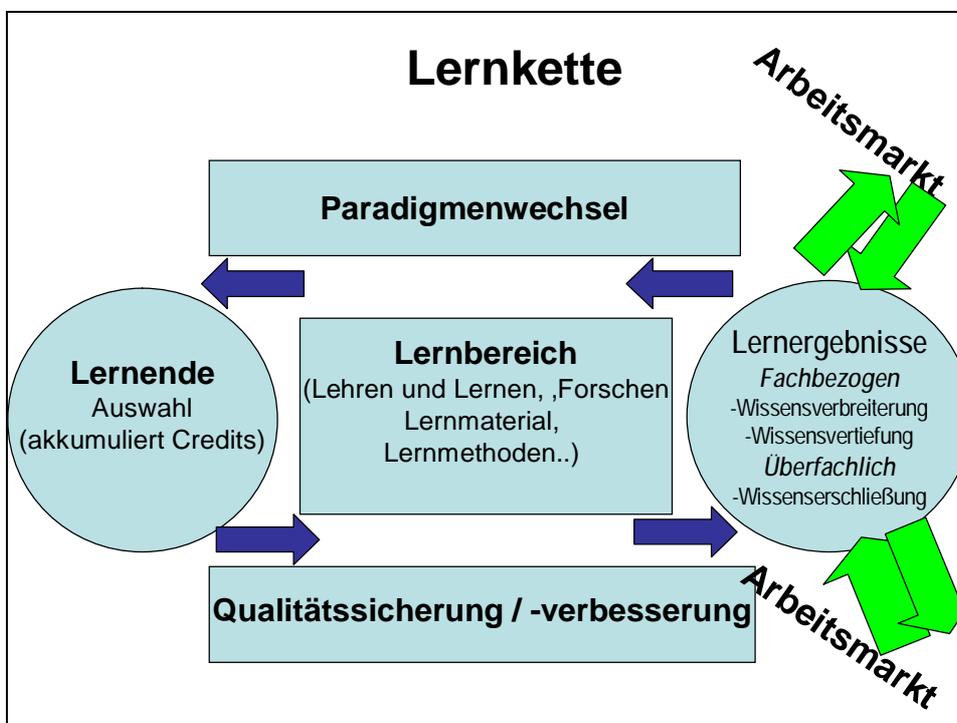
False Friends

- Qualification
 - Recognition
 - Profession
 - Learning Outcome
 - Course catalogue
-

1 Kontext

Bologna:
Ziele, Instrumente und Referenzen

Allgemeine Ziele <i>Deklaration</i>	Spezielle Ziele <i>Messbar</i>	Werkzeuge <i>Freunde des Nutzers</i>	Referenzen <i>Hilfen</i>
Soziale Dimension	3 Stufen	Qualifikationsrahmenwerk <i>Lernergebnisse</i> <i>Niveaustufen, Credits</i>	EHEA-QFR NQR SQR Institutionelle QR Moduldeskriptoren
Europäischer Bürger	Orientiert am Lernenden		Key Features Nationales Notensystem Rating Templates
Beschäftigungs- / Arbeitsmarkt-fähigkeit	Akademische Anerkennung	ECTS Diploma Supplement <i>Credits</i> <i>Gemeinsame Struktur</i>	Interne / externe Evaluation Externe Akkreditierung Peer reviews
Lebensbegleitendes Lernen	Qualitätssicherung und -verbesserung	Standards and Guidelines / Register	



wissen wir nun, was Lernende können müssen?

The Promise

What?

- A learner can achieve the **learning outcomes (LO)** designed for a learning activity...

LO= „Statements of what a learner is expected to know, understand, and / or be able to do at the end of a period of learning“

How?

- by investing time and effort – his **workload WL)**

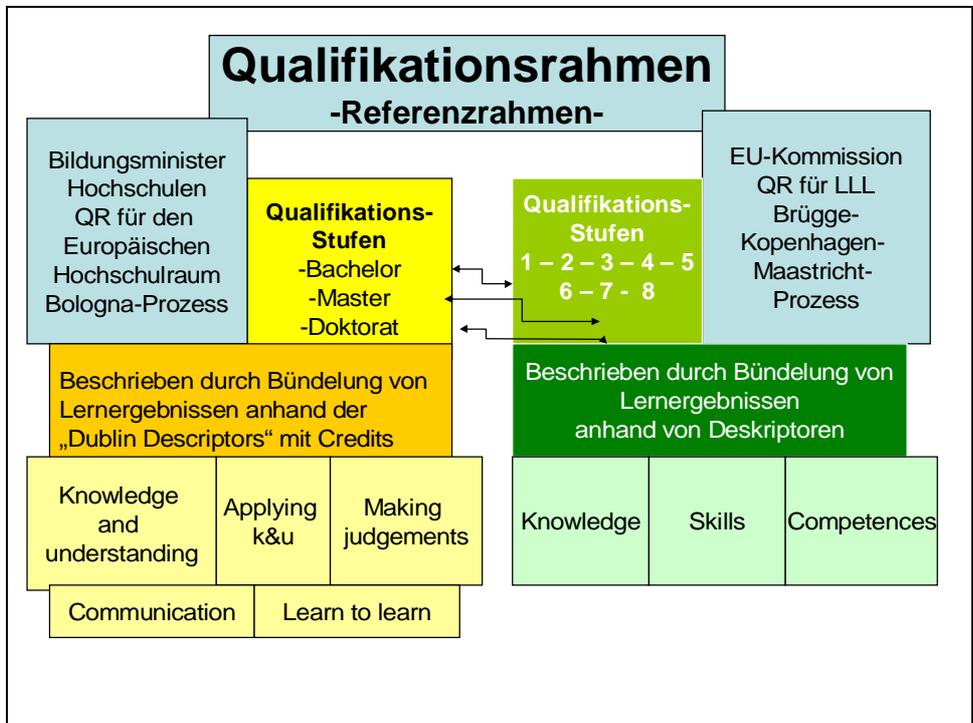
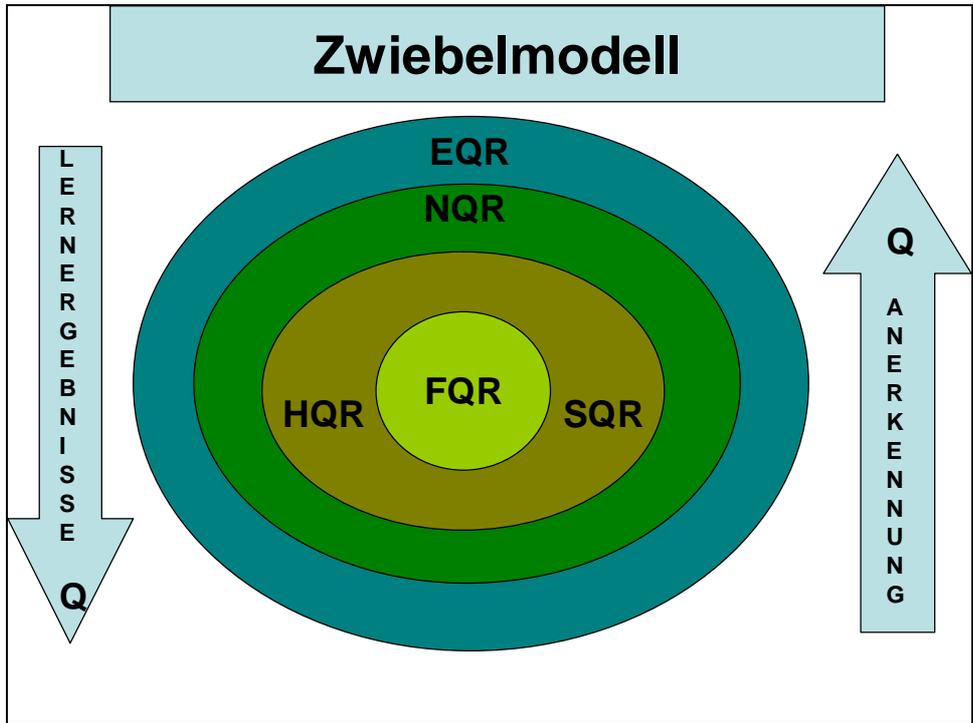
WL= „A quantitative measure of all learning activities that may be feasibly required for the achievement of the learning outcomes“

The Promise

- The workload is expressed as a **quantitative figure = credit**
- The achievement is expressed as a **qualitative result = learning outcomes**
- This is documented = **Learning Agreement**

Guidelines

- The guiding principles for ECTS are the **Key Features**
- The guiding principles for learning outcomes are the **Qualifications Frameworks**, specified within a changing environment (PESTEL), the capabilities of the learner and the expectations of the society (stakeholders).



Die Europäischen Qualifikationsrahmen

Der Europäische
Qualifikationsrahmen für den
Europäischen Hochschulraum

Beschreibung der Qualifikationen im EQR für den EHEA

Dublin Descriptors

Europäischer QFR für EHEA

- Basis: Bologna Deklaration
 - n Beschreibung der verschiedenen Stufen des Lernens
 - entsprechend der
 - Lernergebnisse / Kompetenzen
 - Profile
 - Niveaustufen
 - Module
 - Arbeitsbelastung / credits
 - Qualität / Qualitätssicherung / -verbesserung
-

Kriterien: „Dublin Descriptors“

Knowledge and understanding

- n **1 (Bachelor)** [is] supported by advanced text books [with] some aspects informed by knowledge at the forefront of their field of study ...
 - n **2 (Master)** provides a basis or opportunity for originality in developing or applying ideas often in a research context ...
 - n **3 (Doctorate)** [includes] a systematic understanding of their field of study and mastery of the methods of research associated with that field
-

Weitere Kriterien

- n Applying knowledge and understanding
 - n Making judgements
 - n Communication
 - n Learning skills
 - o <http://www.jointquality.org>
-

Readable: horizontal / vertical/ (lateral) - Qualifications: Bundles of LO

	Knowledge	Skills	Competences
N 6	advanced knowledge of a field of work or study involving a critical understanding of theories and principles	advanced skills, demonstrating mastery and innovation, in a complex and specialised field of work or study	manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work and study Contexts - lead groups in work and study
N 7	highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work Or study, as the basis for original thinking critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface Between different fields	specialist research and problem-solving skills, including analysis and synthesis, to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields	demonstrate leadership and innovation in work and study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches take responsibility for continuing personal professional development, for contributing to professional knowledge and practice and for reviewing the strategic performance of teams

Europäische Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse

- Bachelor = Bachelor?
 - Master = Master? Typologie
 - Doktor = Doktor?
 - Zweijährige Kurz-Studiengänge – 120 credits
 - n Niveau 5 im EQR
 - Anerkennung = Anrechnung ?
-

Definition

Lernergebnisse / Kompetenzen

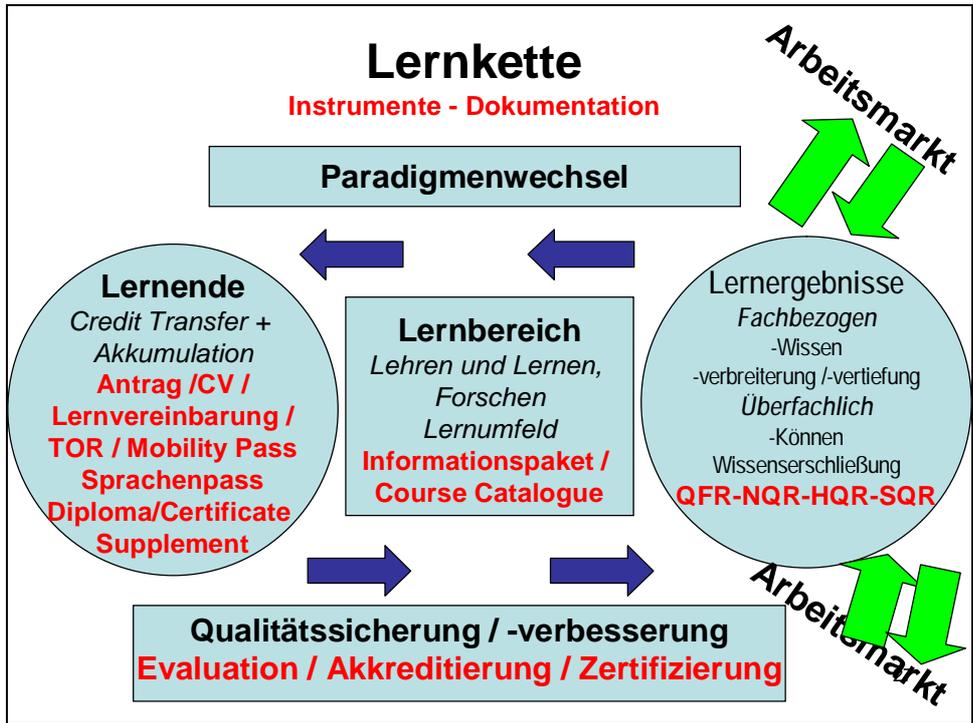
- Aussage über die Erwartung, was der Lernende am Ende des Lernzeitraums wissen, verstehen und / oder in der Lage ist zu tun
-

Nachweisbarkeit der Lernergebnisse

- Lernergebnisse im QR: müssen *angemessen nachweisbar* (messbar) sein.
 - Erforderlich: *internes und externes Qualitätssicherungssystem*, um den „Raum des gegenseitigen Vertrauens“ entstehen zu lassen.
 - Akzeptiert: der Lernende erwirbt *weitere Kompetenzen*, die jedoch nicht – zumindest nicht zu der Zeit - messbar sind
 - Ein QR stellt dar, *was der Lernende* durch eine Qualifikation auf einer entsprechenden Niveaustufe *gelernt hat*, nicht, was er potentiell erlernen kann.
-

Darstellung von Lernergebnissen als Kompetenzprofile /Qualifikation

- Die *Qualifikation* ist der formale Standard, der als Abschluss eines Lernweges definiert ist.
 - Sie stellt die Lernergebnisse dar, die auf diesem Lernweg erworben werden (formales Lernen)
-



The German Qualificationsframework

Level	Bachelor / Master / Promotion			
Competence				
Knowledge	Knowledge-broadening			
	Knowledge-deepening			
Skills	Knowledge-developing and accessing			
		instrumental		
		communicative - interpersonal		
		systemic		

Politische ??? Entscheidungen

- Gestaltung der nationalen Qualifikationsrahmen
 - n Gleiche Deskriptoren?
 - n Feststellung der Kompatibilität?
 - n Zuordnungsprozess?
-

Überempfindlichkeiten

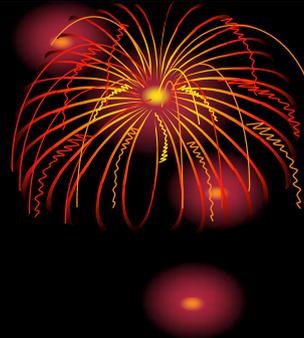
- Warum andere Begriffe für Deskriptoren?
 - n Keine nationalen Begründungen
 - Kompatibilität
 - n Wie „messen“?
 - n Frühere Unzulänglichkeiten im „neuen Gewand“? = Qualifikationsvergleiche
-

Good Practice?

- Glossar
 - Erklärungen und Erläuterungen im Text
 - n Frage der Akzeptanz
 - Kompatibilität
-

Vergnügen

- *Kreativität*
- *Vielfalt*
- *Mobilität*
- *Zone of mutual trust*



1.2 Lorenz Lassnigg (Wien)

Möglichkeiten und Probleme der Anerkennung informellen Lernens – politische Reflexion und gesellschaftliche Relevanz

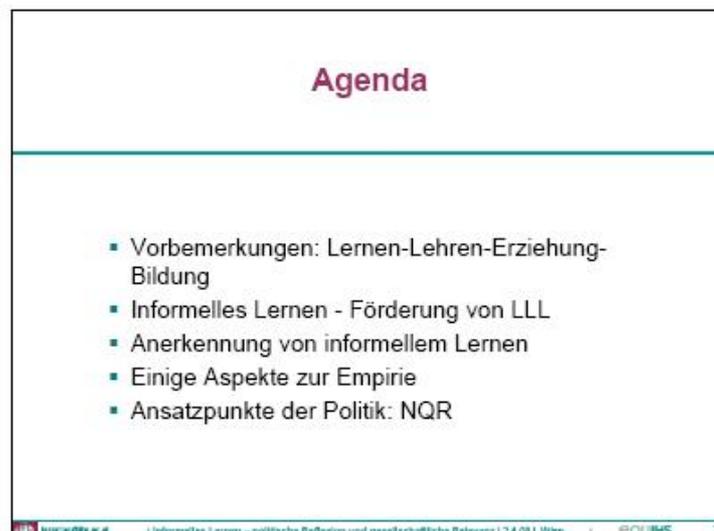


equiHS  **INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN**
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES
wien

**Anerkennung informellen Lernens –
politische Reflexion und
gesellschaftliche Relevanz**

Lorenz Lassnigg
(lassnigg@ihs.ac.at; www.equi.at)
Beitrag zur Vortragsreihe
"Informelles Lernen: Konzepte – Orte – Kontroversen"
2.4.2008, Wien, Institut für Wissenschaft und Kunst (IWK)

| Institute for Advanced Studies | Altonaergasse 11 | A-1080 Wien | Tel: +43 1 59991-0 | lassnigg@ihs.ac.at | www.equi.at | www.ihs.ac.at |



Agenda

- Vorbemerkungen: Lernen-Lehren-Erziehung-Bildung
- Informelles Lernen - Förderung von LLL
- Anerkennung von informellem Lernen
- Einige Aspekte zur Empirie
- Ansatzpunkte der Politik: NQR

| lassnigg@ihs.ac.at | Informelles Lernen – politische Reflexion und gesellschaftliche Relevanz | 2.4.08 | Wien |  |

Vorbemerkungen: "Reizworte", Widersprüchlichkeiten

- Paradigmenwechsel „Bildung“ vs. „Lernen“: Intentionalität der VeranstalterInnen vs. Intentionalität der LernerInnen?
- „Individualisierung“ - Lernen als fundamentales Konzept menschlichen Lebens: Komplexität, Glaube, Wissenschaft?
- „Ökonomisierung“ der Bildung als Problem oder (begrenzter) Vorteil des Paradigmenwechsels?
- **Begründungen** für Politik und öffentliche Förderung im Bildungsbereich: Humankapital, Sozialkapital, Chancengleichheit-Partizipation, Emanzipation-Solidarität
- „Emanzipation“ und „Nachhaltigkeit“ als Bildungsziel der VeranstalterInnen und politischer/öffentlicher Auftrag im LLL vs. Bildungsmarkt: *Wer weiß es besser?*

Agenda

- Vorbemerkungen: Lernen-Lehren-Erziehung-Bildung
- **Informelles Lernen - Förderung von LLL**
- Anerkennung von informellem Lernen
- Einige Aspekte zur Empirie
- Ansatzpunkte der Politik: NQR

Informelles Lernen Begrifflichkeiten

- Vielfältige Ansätze und Fassungen von informellem Lernen - „normal“ bei komplexen Phänomenen?



- Welche Rolle spielen die begrifflichen Unschärfen für politische Ansätze?
 - Wirksame Politik braucht Zieldefinitionen und Operationalisierungen für Zielerreichung
 - Aushandlungs/Einigungsprozesse erfordern (begrenzte, pragmatische) begriffliche Festlegungen
 - Offene Diskussion und Beteiligung wichtig

Informelles Lernen Förderung

- Im Rahmen der Förderung von Erwachsenenbildung und Weiterbildung zentrale Frage: **Komplementarität** oder **Substitution** zwischen informellem Lernen und formalen bzw. nicht formalen Angeboten
 - Problem der ungleichen Beteiligung an formalen bzw. nicht formalen Angeboten („Matthäus-Prinzip“)
 - Zugangsprobleme schwer und kostenintensiv zu beseitigen
 - Wenn bestimmte Personengruppen sich nicht an F-NFL beteiligen (wollen), kann das durch informelles Lernen ausgeglichen werden?
 - Unterschiedliche Thesen im Raum: für Österreich haben wir eher Komplementarität herausbekommen
 - Wirkt sich auf Messung (additiv?) und Politik (Bewertung, Förderung) aus
- Wie kann informelles Lernen gefördert werden?
 - Unterstützungsangebote (z.B. HRD, Formen von „brokerage“)
 - Alle möglichen Formen von Validierung und Anerkennung

Agenda

- Vorbemerkungen: Lernen-Lehren-Erziehung-Bildung
- Informelles Lernen - Förderung von LLL
- **Anerkennung von informellem Lernen**
- Einige Aspekte zur Empirie
- Ansatzpunkte der Politik: NQR

Anerkennung von informellem Lernen Bildungspolitische Bedeutung

- Zwei gegeneinanderstehende Thesen
 - Contra: Untergrabung von formalen und nicht formalen Angeboten durch die Anerkennung von informellem Lernen
 - Pro: Sozial wirksame Selektionsfunktion der formalen Bildungssysteme soll durch Anerkennung vermindert oder ausgeglichen werden
- Wie kann man zwischen diesen Thesen unterscheiden? Wie kann man das auflösen?
 - Wie allgemein ist das Interesse an der Selektionsfunktion? Kann diese durch präventive Systemänderungen beseitigt werden?
 - Wie stark ist die Selektionsfunktion ein Eigeninteresse der BildungsanbieterInnen?
 - Die Notwendigkeit von kurativen Gegenmaßnahmen hängt von der Ausprägung der Selektionsfunktion ab: Je stärker ausgeprägt diese ist, je stärker sind Gegenmaßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit erforderlich

Anerkennung von informellem Lernen Österreich

- Wenig ausgeprägt, aber starke Betonung des Wenigen?
 - „Durchformalisiertes System“
 - Berechtigungswesen
 - Wenig Aufmerksamkeit für Chancengleichheit
 - Bisheriges System der Anerkennung im formalen Bildungswesen stark an Komplementarität orientiert
 - Fazit: wenig Raum für wirksame Experimentation
- Gibt es wichtige Ansätze für positive Beispiele? Wie sind diese einzuschätzen?
 - FH: nicht traditioneller Zugang wurde versucht, ist aber nicht gelungen, woran liegt das?
 - Berufsreifeprüfung - ist das ein wirksamer Ansatz? Gewichtung zwischen Anerkennung und Prüfungen
 - WBA: Professionalisierung, Anerkennung, Ausschluß?
 - Was wären Kriterien für wirksame Ansätze?

 info@fh-wg.ac.at | Informelles Lernen – politische Reflexion und gesellschaftliche Relevanz | 24.08 | Wien |  9

Agenda

- Vorbemerkungen: Lernen-Lehren-Erziehung-Bildung
- Informelles Lernen - Förderung von LLL
- Anerkennung von informellem Lernen
- **Einige Aspekte zur Empirie**
- Ansatzpunkte der Politik: NQR

 info@fh-wg.ac.at | Informelles Lernen – politische Reflexion und gesellschaftliche Relevanz | 24.08 | Wien |  10

Empirische Zusammenhänge: NF WB und informelles Lernen

Abbildung 7: Beteiligung an nicht-formaler Weiterbildung in Abhängigkeit von der Anzahl informeller Lernzeiten (in % der jeweiligen Kategorie)

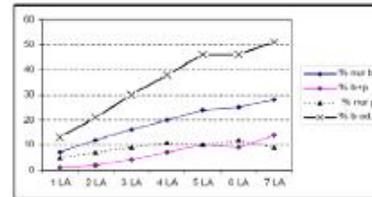
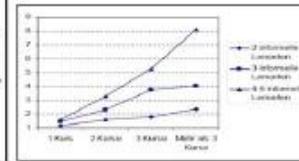


Abbildung 8: Effekte der Anzahl von informellen Lernzeiten (logistische Regression) unter Kontrolle der Wirkung der Lernform

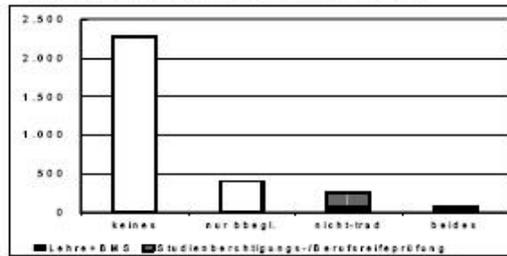


Quelle: ME 2002; Berechnungen BG.
Legende:
- % nur b: Beteiligung von Personen mit nur beruflicher formaler Weiterbildung an 1-7 informellen Lernzeiten
- % b + p: Beteiligung von Personen mit beruflicher und privater formaler Weiterbildung an 1-7 informellen Lernzeiten
- % nur p: Beteiligung von Personen mit privater formaler Weiterbildung an 1-7 informellen Lernzeiten
- % b od. p: Beteiligung von Personen mit beruflicher oder privater formaler Weiterbildung an 1-7 informellen Lernzeiten (= alle Personen mit formaler Weiterbildung)

Quelle: ME 2002; Berechnungen BG.

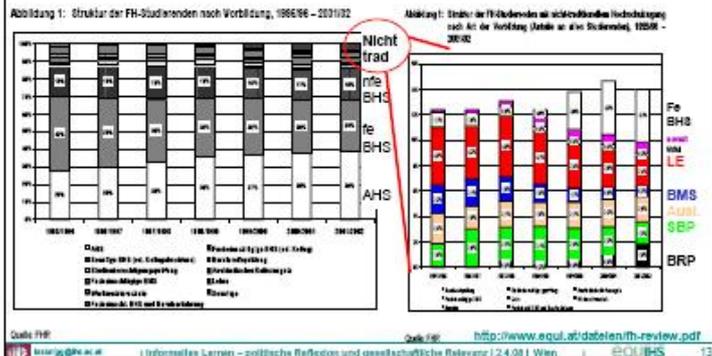
Empirie: Nicht-traditionelle Zugänge im FH-Sektor

Abbildung 1: Kombination von nicht-traditionellem Zugang und berufsbegleitender Studiengangform bei FH-Absolventinnen bis 2001



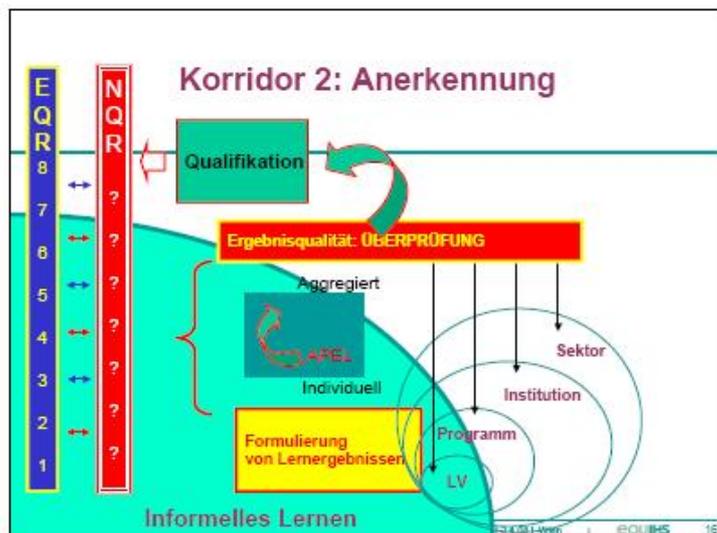
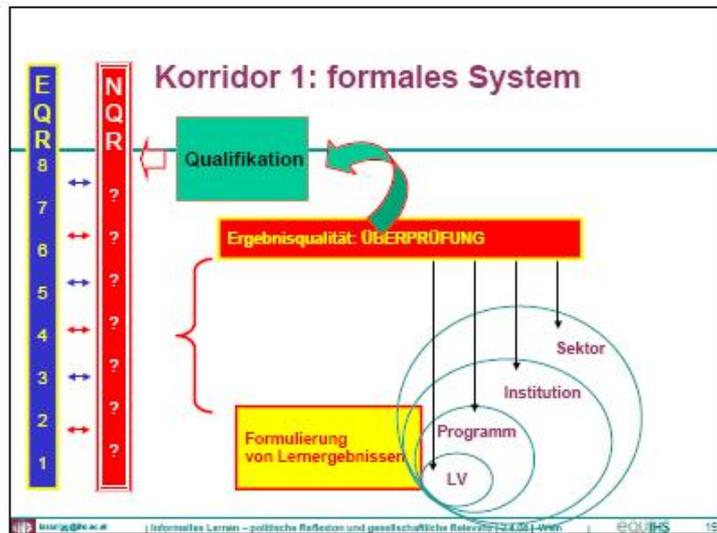
Quelle: Hoyer/Ziegler 2002.

Empirie: Nicht-traditionelle Zugänge im FH-Sektor



Agenda

- Vorbemerkungen: Lernen-Lehren-Erziehung-Bildung
- Informelles Lernen - Förderung von LLL
- Anerkennung von informellem Lernen
- Einige Aspekte zur Empirie
- **Ansatzpunkte der Politik: NQR**



Bedarf “Unter/Überqualifizierung”

- Auf Basis von Ausbildungs- und Berufslevels im Wien
 - Ca 20% unterqualifiziert
 - Ca. 15-22% überqualifiziert
- Unter-/Überqualifizierung beeinflusst WB-Beteiligung
 - Unterqualifizierung erhöht WB-Beteiligung um ca. 50%
 - Überqualifizierung vermindert Weiterbildungsbeteiligung um ca. 40%
 - Gibt es wichtige Ansätze für positive Beispiele? Wie sind diese einzuschätzen?
- Aspekte von möglichem Bedarf
 - „Rationierter“ Zugang zu weiterführenden Ausbildungen
 - Drop-outs (Beispiel FH für frühere Uni-drop-outs)
 - Formal unterqualifizierte Beschäftigung
 - Quantitativ nicht bezifferbar

Ein Beispiel “Peer Review” in Frankreich

- Eine der längsten Traditionen von Anerkennung seit 1980ern, immer wieder als Beispiel genannt, seit 2002 gesetzliches Recht
- Ähnlich wie in Österreich starke Bedeutung von Abschlüssen, aber nicht betrieblich, sehr diversifiziert (8 Ministerien vergeben ca. 1.200 unterschiedliche Zertifikate)
- Es bestehen 800 Einheiten in 23 Regionen, in 2006 gab es 90.000 Besucher, 2/3 (60.000) haben Beratung bekommen, davon 50% (30.000) einen Prozess begonnen (24.668 Mio. Beschäftigte zw. 15 und 64J; Ratio von 0,12% - das wären in Österreich ca. 14300/9400/4700 Fälle)
- Von den KandidatInnen insgesamt 70% w; 70% besch, /30% as; 70% suchen niedrige Qualifikation
- Für level 5: 90% w; davon 92% für Gesundheit; 50% zw. 40-50J.; 45% hatten bereits Diplom, darunter 15% ein höheres

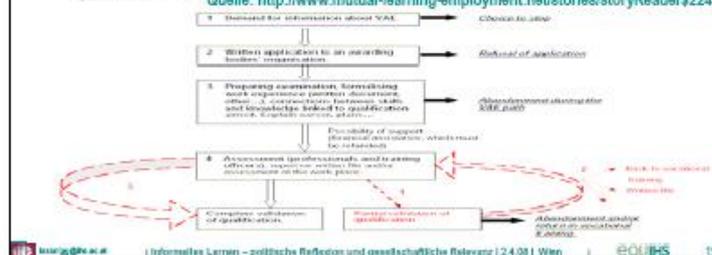
Ein Beispiel "Peer Review" in Frankreich

- Zum Prozess: 30% innerhalb eines Jahres erfolgreich validiert
- Auf der anderen Seite: 2 Jahre nach Antrag 43% qualifiziert, von den anderen 30% Drop-out (17% von allen)

4.3 A quite long and difficult path

The following diagram describes the VAE process from the demand for information to the award of qualification.

Quelle: [http://www.mutual-learning-employment.net/stories/storyReader\\$224](http://www.mutual-learning-employment.net/stories/storyReader$224)



Abschliessende Bemerkungen

- Komplexe Materie, offensichtlich nicht leicht generell zu implementieren
- Widersprüchliche Interessenpositionen: insbesondere BildungsanbieterInnen nicht unbedingt positiv, untergräbt tendenziell Markt und Selektionsmacht
- Komplementarität von informellem Lernen und formalem und nicht formalem Lernen führt nicht aus dem Matthäus-Prinzip, und erspart nicht formale und nicht-formale Bildungsangebote
- Anerkennungsmechanismen wären besonders wichtig in Systemen, die Wert auf Zertifikate legen und Probleme mit Chancengleichheit/sozialer Selektivität haben
- Aber wer führt es ein und wer sorgt, dass es funktioniert?

The End

Thank you
for your attention !

Material

Ressourcen informelles Lernen:

<http://www.informelles-lernen.de/index.php?id=82>

<http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/48TracyLuciani.pdf> (nur bis 2001)

http://www.hrsdc.gc.ca/en/publications_resources/research/categories/lisd/2007/sp_792_10_07/sp-792-10-06E.pdf

Zu den österreichischen Daten:

<http://wien.arbeiterkammer.at/www-403-IP-37511.html>

<http://www.equi.at/dateien/fh-review.pdf>

Peerreview Frankreich Anerkennung:

[http://www.mutual-learning-employment.net/stories/storyReader\\$224](http://www.mutual-learning-employment.net/stories/storyReader$224)

www.equi.at

1.3 URBANE LERNRÄUME

1.3.1 Fabian Kessl (Bielefeld)

Raum, Informalität, Stadt. Von pädagogischen Dilemmata des aktuellen „Raum-Revivals“

Raum, Informalität, Stadt. Von pädagogischen
Dilemmata des aktuellen „Raum-Revivals“

Wien, 5. Mai 2008

“Pädagogik als Grenzbearbeitung” – eine Vorbemerkung

- Ziel pädagogischen Tuns: vorliegende Handlungsoptionen von Akteuren zu erweitern oder erst zu erschließen, also zu eröffnen.

Pädagogik als *Grenzbearbeitung* (vgl. Kessl/Maurer 2005; Kessl 2008)

= Grenzen des Bestehenden erweitern, immer wieder auch unterlaufen und verschieben.

- Voraussetzung: Wissen um deren Gestalt und ihr Format.

Pädagogische Thematisierungen von Raum

- Der Raum, von dem die Rede ist, ist zumeist der *Nahraum*, die *kleinräumige Einheit* eines Quartiers oder einer Nachbarschaft.
- Fast ausschließliche Thematisierung in Bezug auf *urbane Räume*.

Wohlfahrtsstaatliches Arrangement

Definition:

Institutioneller Zusammenhang, der sich seit dem 19. Jahrhundert mit dem Ziel ausgebildet hat, die alltägliche Lebensführung der Gesellschaftsmitglieder trotz menschlicher Notlagen, wie Erwerbslosigkeit oder Arbeitsunfall, zu ermöglichen. Das wohlfahrtsstaatliche Arrangement soll dazu *Normalität ermöglichen*, aber eben auch garantieren – das heißt im Fall der Abweichung auch *Normalisierung betreiben*.

→ Ausprägung in zweifacher „räumlicher Skalierung“:
Nationalstaatlich und *kommunalstaatlich*.

Post-wohlfahrtsstaatlichen Thematisierungen von Raum

- Spaltung der Städte in *wohlhabendere und ärmere* – oder wie es dann heißt „desintegrierte“ und „benachteiligte“ *Stadtteile* – und Konzentration pädagogischer Angebote auf diese abgehängten städtischen Areale und Bevölkerungsgruppen.
- Spaltung der Städte in *wohlhabender und ärmere Kommunen*.

Wozu pädagogische Nahraumorientierung?

- Soziale Probleme sollen wieder fassbar werden. (*Territorialisierung des Sozialen*).
- dort, wo soziale Probleme zu entstehen scheinen, sollen sie auch gelöst werden (*räumliche Gleichzeitigkeit von Problementstehung und -lösung*)
- Veränderung der bisherigen räumlichen Skalierung von Nationalstaat und lokalem Staat durch neue räumliche Verortung begegnet: Schaffung von räumlicher Handlungssicherheit (*pädagogische Ordnung des Räumlichen*)

Wozu informelles Lernen?

- Bestellung *unentdeckter Lernfelder*
- Erschließung *verstehenserschließenden Wissens* zur individuellen Bearbeitung der Transformationsanforderungen
- Fokus auf informelles Lernen soll *Nutzung (bisher) nicht genutzter Potenziale* ermöglichen („Humankapital“).

Herzlichen Dank.

Buchtipp:

Fabian Kessl/Christian Reutlinger (Hrsg.): Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Texten und Kontexten. Wiesbaden 2008.

1.3.2 Richard Krisch (Wien)

Bildungsprozesse Jugendlicher im Sozialraum Stadt

3 Zugänge in der Jugendarbeit:

- Aneignung als eigenständiger Lern- und Bildungsprozess
- Entgrenzung von Jugend; keine Garantie auf Arbeitsplatz mit bestimmter Ausbildung; Lebensbewältigung wird immer mehr zu einer biographischen Arbeit und zur Suche nach individuellen Bildungskarrieren
- enger Zusammenhang zur sozialen Herkunft im Raum bildet sich „Gesellschaft“ ab

Der sozialräumliche Blick: anstelle von Rollenorientierung
anstelle von Institutionenorientierung

Aneignung: tätige Auseinandersetzung, als Erschließung von Handlungsräumen
Räume für Bildungs- und Entwicklungsprozesse (nicht nur bloßes „Herumhängen“)

Bildungsbegriff (Scherr):

„Fähigkeit, sich selbst und die Welt zu begreifen und auf dieser Grundlage zu einer autonomen Lebensführung zu gelangen“.

- Subjektwerdung
- Selbstachtung
- Selbstbewusstsein
- Selbstbestimmung = Dimensionen von Subjekt-Bildung

Sozialräumliche Dimensionen der Aneignung:

- Aneignung als Wechselwirkung zwischen jugendlicher Bestimmtheit und gesellschaftlicher Raumzuschreibung
- Aneignung als eigenständige Auseinandersetzung mit der Umwelt
- Inszenierung, Verortung im öffentlichen Raum
- Erweiterung des Handlungsraumes; motorische, gegenständliche, kreative, mediale Kompetenzen
- Veränderung vorgegebener Situationen und Arrangements

Die sozialräumliche Orientierung der Schule:

- Anerkennung der Bedeutung multipler Lernorte
- breiter Bildungsbegriff als Grundlage
- Partizipation als Bildungsanlass
- lebensorientierte Themen und Felder
- Schule als Lebensort (kinder- und jugendgemäß)
- Öffnung von Schule in den Sozialraum

1.4 Friederike Weber (Wien)

Lernen im Arbeitsprozess



Lernen im Arbeitsprozess

Im Rahmen der IWK Reihe "Informelles Lernen:
Konzepte-Ort-Kontroversen"

Friederike Weber
28.05.2008

The slide features a red triangle at the bottom right corner.

Ausgangssituation

Von ArbeitnehmerInnen wird der **Arbeitsplatz** als **wesentlicher Ort des Lernens** beschrieben (z.B. Lösen von auftretenden Problemen, Austausch mit KollegInnen, Übernahme einer neuen Funktion usw.)

Aber **dieses Lernen** wird von Betrieben **kaum systematisch gestaltet** bzw. **explizit gefördert**.

Und es gibt vielfach eine **dreifacher Benachteiligung** (wenig Bildung, wenig Weiterbildung, wenig Möglichkeiten zum informellen Lernen)



Warum am Arbeitsplatz anknüpfen bzw. Lernen am Arbeitsplatz gezielt gestalten?

- ▶ Der Arbeitsplatz ist eine gewohnte Umgebung – Personen mit Lernbarrieren haben Präferenz für Lernen im Arbeitsprozess
- ▶ Bildungsfernere Personen wollen Verwertungskontext / Nutzen unmittelbar spüren – Lernfragen aus der Arbeitspraxis sind Lernauslöser
- ▶ Berufliche und allgemeine Bildung zunehmend weniger trennbar
- ▶ Heranbildung sozialer und personaler Kompetenzen braucht Handlungsfelder und Gelegenheitsstrukturen wie den Arbeitsplatz
- ▶

Ansatzpunkte

um das Potenzial informellen Lernens insbesondere für die LLL-Integration bildungsinstitutionenferner Personen zu nutzen

1	2	3
<p>“Klassische” berufliche Aus- und Weiterbildungsangebote um “informellere” Elemente anreichern</p>	<p>Informelle Lernformen systematischer gestalten / expliziter fördern</p>	<p>Mehr Gelegenheiten zum informellen Lernen schaffen</p>

Beispiel für 1: Die EDV-Sprechstunde

Hintergrund:

MitarbeiterInnen mit zumeist selbst angelearnen EDV Kenntnissen stoßen im Arbeitsalltag an ihre Grenzen. Externe Kurse werden tw. als zu wenig maßgeschneidert und praxisfern bewertet. Computerneulinge wollen sanften Einstieg.

Vorgangsweise:

Individuelle EDV Lerneinheiten in Kleinstgruppen zu vorab erhobenen Fragen und Problemen im AnwenderInnenalltag im Unternehmen an 4 sog. EDV-Sprechtage. Förderung des Selbsthilfepotenzials war zentral. Schnuppereinheiten für EinsteigerInnen wurden angeboten.

Beispiel für 1: Die EDV-Sprechstunde

Ergebnisse:

Der direkte Praxisbezug und der individuelle Zugang wurde als attraktiv bewertet. Trainingshorizont ist allerdings ein engerer als bei "klassischem" EDV-Kurs. Computer-Schnuppern in gewohnter Umgebung wurde als angenehm empfunden.

Schlussfolgerungen:

Wirkliche Maßschneiderung (auf Basis einer genauen Bedarfserhebung) ist ein großer Erfolgsfaktor für Trainingsangebote und sollte bei zugekauften Kursen stärker berücksichtigt werden. "Oft verkauft, zu wenig geboten"

Beispiel für 1: Kombiniertes Sprach- und Fachtraining

Hintergrund:

Mangelnde Deutschkenntnisse von Reinigungskräften erschweren nicht nur deren Arbeits- und Lebensalltag, sondern ebenso Schulung von Fachinhalten. Fach- und Sprachkenntnisse sind aber auch in der Reinigungsbranche notwendig für längerfristige Beschäftigungs- und vor allem Aufstiegschancen. Überleben des Unternehmens hängt an einer guten Dienstleistung.

Vorgangsweise:

Integriertes Fach- und Sprachtraining (in Anlehnung an CLIL), bei dem Reinigungs- und Deutschkenntnisse in einer authentischen Lernumgebung vermittelt wurden. Gemeinsamer Abschluss in der Lernbar.

Beispiel für 1: Kombiniertes Sprach- und Fachtraining

Ergebnisse:

Die Praxisorientierte Methode kam den TeilnehmerInnen sehr entgegen. Die Kombination von Fach- und Sprachtraining wurde als effektive Lernform bewertet. Das Interesse an der deutschen Sprache stieg und erste Erfolge zeigten sich.

Schlussfolgerungen:

Für MigrantInnen mit wenig Erfahrung in formalen Bildungskontexten scheinen integrierte Lernformen geeignet, insbesondere weil die deutsche Sprache nicht abstrakt, sondern orientiert an konkreten Arbeitsinhalten vermittelt werden kann. Das Erlernete kann rasch umgesetzt werden.

Beispiel für 2: Gruppencoaching von Elektromonteuren

Ausgangssituation:

Für (Arbeits)Marktpositionierung nicht nur Fachwissen, sondern zunehmend sog. soft skills wie z.B. Kommunikations- und Teamfähigkeit gefragt. Externe Seminare sind für viele PraktikerInnen, wie z.B. die Monteure, die vor allem auf Baustellen arbeiten, nicht vorstellbar.

Vorgangsweise:

5 Gruppencoachingtermine, in denen Situationen aus dem Arbeitsalltag für das „Lernen“ von soft skills herangezogen wurden und Erfahrungsaustausch gefördert wurde. Im Vorfeld fanden Besuche des Coach auf der Baustelle statt, um die Arbeitssituation kennen zu lernen.

Beispiel für 2: Gruppencoaching von Elektromonteuren

Ergebnisse:

Veränderter Umgang miteinander, bewusstere Wissensweitergabe, Barriere Fehler offen anzusprechen wurde gebrochen, verbesserter Führungsstil usw. sowie Initiierung von eigenständiger Fortführung in Form von monatlichen Meetings

Schlussfolgerungen:

Lernen von anderen im Unternehmen und Lernen durch gemeinsame Reflexion ist guter Weg zur Entwicklung von soft skills. Die eigene Arbeit kann unmittelbar als Lernfeld herangezogen werden. Lernen auf diese Art verändert auch die Praxis im Unternehmen.

Beispiel für 3: Lernförderliche Unternehmen

Lernförderliche Kultur/Organisation und Führung

z.B. aktive Lernkultur, spezifisches Wissensmanagement, Vorbildwirkung und Unterstützung

Lernförderliche Arbeitsplätze

Selbständigkeit und Handlungsspielraum

Mitbestimmungsmöglichkeiten

Ganzheitlichkeit und Vielseitigkeit

Kommunikations- und Kooperationsintensität

Bestehende Lernangebote

z.B. Lernformen, Bedarfsorientierung, Zugang, Vor- und Nachbereitung

Abschließende Bemerkungen

- ▶ Betriebliche Weiterbildung bestreitet Hauptanteil an beruflicher Weiterbildung in Österreich und Arbeit wird immer wieder als Hauptlernquelle gesehen.
- ▶ Unternehmen sollten bei LLL Strategie stärker in den Blick kommen, insbesondere weil betriebliche "Bildungserlebnisse" für viele einen ersten Schritt darstellen, aber nur "passende".
- ▶ Lernen im Betrieb kann bei dementsprechender Gestaltung über die betriebliche Verwertungslogik hinausgehen.

Abschließende Bemerkungen

- ▶ Unternehmen sind unter gewissen "Bedingungen" für eine breitere Sicht (wenn sie sie nicht schon haben) von Lernen zu gewinnen.
- ▶ Lernangebote werden für Unternehmen dann attraktiver, wenn sie direkten Konnex zur Praxis haben und der benefit unmittelbar deutlich wird. Solche Angebote sind erfahrungsgemäß auch jene, die lernungewohnte Personen ansprechen. Sollte aber mehr sein als kurze Einschulung und ähnliches.
- ▶ Insbesondere KMU brauchen ganz spezifische, individuelle Unterstützung, vielleicht auch „anderes Lernen“ ? (Was steckt genau hinter der geringeren Beteiligung von ArbeitnehmerInnen aus kleineren Betrieben an Weiterbildung?)

2 IWK Vortragsreihe Wintersemester 2008

Das informelle Lernen hat in den letzten Jahren insbesondere deshalb beträchtliches Interesse gefunden, weil manche – auch beruflich verwertbare – Kompetenzen informell erworben werden. In dieser vierteiligen Reihe wird versucht, die ökonomisch verwertbaren Aspekte des informellen Lernens in einen erweiterten Bildungszusammenhang zu stellen und Bezüge zur nachhaltigen Entwicklung zu identifizieren.

Mi, 5. November, 18.30 Uhr, IWK:

Luise Gubitzer (Wien): *„Literarität“ im Bereich Wirtschaft*

Beim Lernen ökonomischer Grundbegriffe in formalen Bildungswegen werden immer auch eine Realität und eine dahinter stehende Theorie vermittelt. Mit "Wirtschaft" ist dabei häufig gewinnorientierte Wirtschaft gemeint. Insbesondere Frauen lernen mit dem Einstieg in das Berufsleben und wenn sie Kinder bekommen, dass es noch eine andere Wirtschaft, die Hauswirtschaft, die öffentliche Wirtschaft und auch andere Menschenbilder gibt. Informelles Lernen als Lernen durch den Alltag der verschiedenen Tätigkeitsbereiche und als nicht zertifiziertes Lernen in Economic Literacy-Workshops erweitert die Sicht auf Wirtschaft, auf Arbeit, auf Rationalität und auf tätige Frauen und Männer. An diesem Abend sollen Grundlagen vorgestellt werden, formal erlernte ökonomische Grundbegriffe durch informelles Lernen zu dekonstruieren.

TeilnehmerInnen: 12

Freitag, 5. Dezember 2008, 18.30 Uhr, IWK:

Bernd Overwien (Kassel): *Informelles Lernen als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*

In der Diskussion um informelles Lernen stellt sich die Frage, wie denn informelle und formale Lehr- und Lernformen miteinander in Verbindung treten können. Der Rahmen, in dem diese Diskussion an diesem Abend geführt wird, bildet das Themenfeld der Bildung für nachhaltige Entwicklung, die in den letzten Jahren nicht nur durch die von der UNO ausgerufenen Dekade besondere Aktualität gewonnen hat.

TeilnehmerInnen: 13

Mittwoch, 17. Dezember 2008, 14.00-17.00 Uhr, Albert Schweitzer Haus:

Gabriella Kovacs (migrare, Linz): *Kompetenzprofil für MigrantInnen*

Mag.^a Elisabeth Chlebeczek (WAFF, Wien): *Kompetenzenbilanz*

Markus Bretschneider (Bonn): *Kompetenzenbilanzen für MigrantInnen im Spannungsfeld individuellen, gesellschaftlichen und betrieblichen Nutzens*

Eines der wichtigsten Themen und zentralen Herausforderungen der europäischen und österreichischen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik ist die Frage nach dem Umgang mit Migration und der Anerkennung von berufsbezogenen Qualifikationen und Kompetenzen. Kompetenzbilanzen und -profile könnten gerade MigrantInnen darin unterstützen, Berufs- und Bildungsziele zu erreichen. In dieser Veranstaltung werden zwei spezifische Kompetenzbilanzmodelle für MigrantInnen in Österreich vorgestellt, und es wird über erste Erfahrungen berichtet. Den Abschluss bildet eine Nutzenanalyse von Markus Bretschneider.

2.1 Luise Gubitzer (Wien)

„Literarität“ im Bereich Wirtschaft

Unterscheidung von 5 Wirtschaftssektoren; in jedem Sektor wird nach einer anderen Rationalität gewirtschaftet – die Ziele sind unterschiedlich (auch die Menschenbilder), damit auch die Kriterien zur Bestimmung, ob *effizient* gewirtschaftet wird.

SEKTOR	RATIONALITÄT
For - Profit – Sektor	Gewinnmaximierung
Öffentlicher Sektor	Versorgungsrationalität, Umverteilung, Gleichstellung, Vorsorge
3. Sektor (NPO /NGO)	Politisch-ethische Rationalität
Haushaltssektor	Versorgungs-, Fürsorgerationalität
Illegaler Sektor / Kriminalität	Gewinnmaximierung, Gewaltrationalität

Die dominante Messung der Effizienz nach der Rationalität der Gewinnmaximierung ist also grundfalsch.

Welches Wirtschaftlichkeitsdenken dominiert im *Bildungsbereich*? Mit welchen Maßen wird in Evaluationen im Bildungsbereich gemessen?

Beispiel: Bildung in arbeitsmarktpolitischen Einrichtungen (AMS + BASB): Bildung ist gewünscht, es wird gelernt, Lernprozesse werden dokumentiert, teilweise von den Einrichtungen selbst evaluiert, aber der „Wert“ einer Einrichtung in den Rankings des AMS wird anhand der *Kosten pro erfolgreicher Vermittlung* bestimmt.

Folge 1: Bildung ist bestenfalls Mittel zum Zweck, in der Endevaluation verschwindet sie.

Folge 2: Konzentration auf die Anforderungen des For-Profit-Sektors, obwohl gerade dieser für die TN kaum mehr offen steht.

Tendenzen:

- Aus Bildung wird Training
- „Arbeitstugenden“ (Anpassungsstrategien für den 1. Arbeitsmarkt) gewinnen an Gewicht. Obwohl die Wege der Anpassung verbaut sind, werden nicht andere Wege (Lebensentwürfe der Diskontinuität) gesucht, sondern es wird immer weiter in verstopfte Einbahnstraßen gepusht.

Richtigstellung?

- Arbeitsmarktpolitische Einrichtungen sind dem 3. Sektor zuzurechnen, folgen also politisch-ethischen Rationalitäten

Evaluationskriterien könnten demnach sein:

- Teilhabechancen von benachteiligten Personengruppen
- LLL
- Demokratie- /Solidaritätsfähigkeit
- ökologisches Bewusstsein/Gesundheitsbewusstsein
- Vielfalt der sozialen Beziehungen (auch interkulturell) etc.

2.2 Bernd Overwien (Kassel)

Informelles Lernen als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

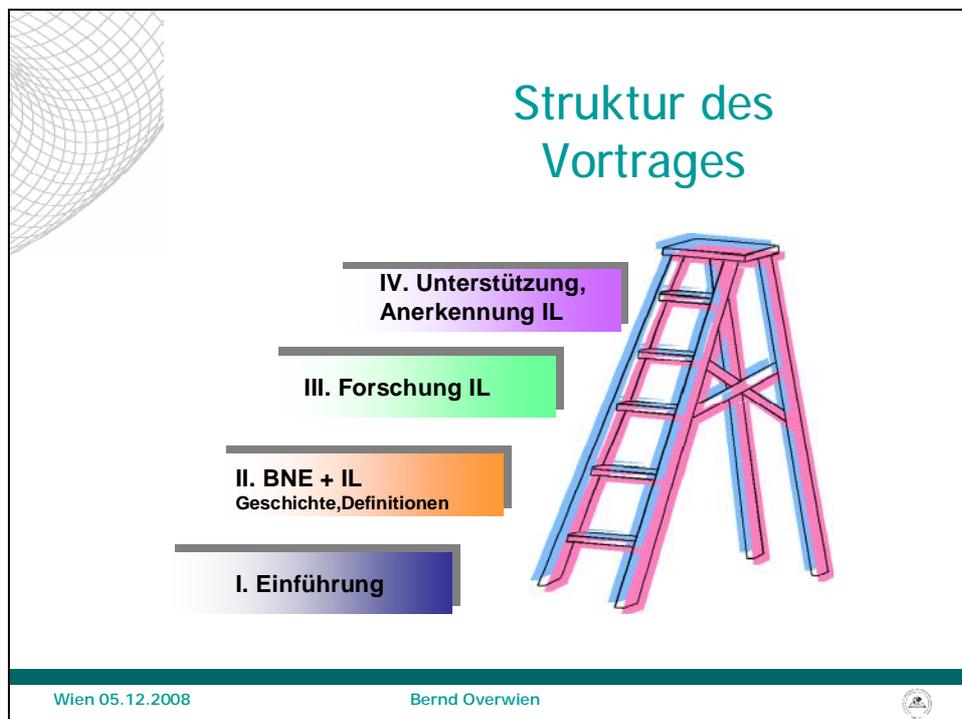


UNI KASSEL
VERSITÄT

Bernd Overwien:
Informelles Lernen
als Teil einer
Bildung für nachhaltige
Entwicklung



Wien 05.12.2008 Bernd Overwien



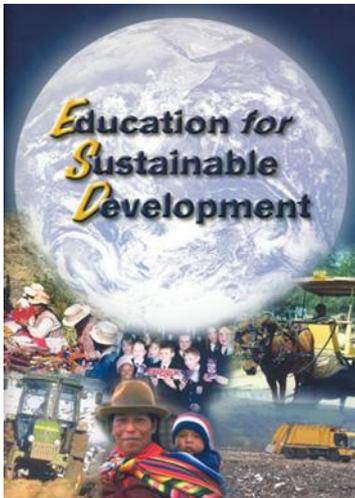
Struktur des Vortrages



- IV. Unterstützung, Anerkennung IL
- III. Forschung IL
- II. BNE + IL
Geschichte, Definitionen
- I. Einführung

Wien 05.12.2008 Bernd Overwien

UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung

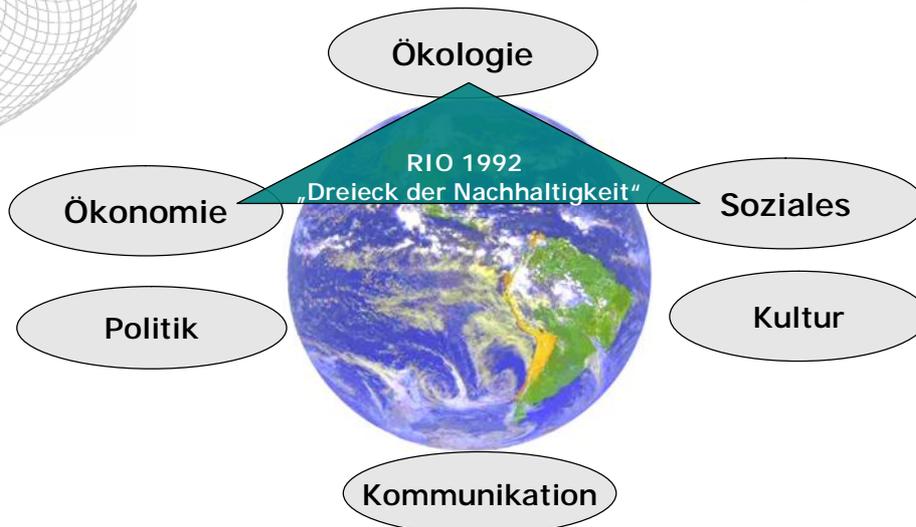


Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Dimensionen der Globalisierung



Wien 05.12.2008

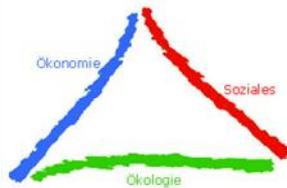
Bernd Overwien



Nachhaltige Entwicklung

Nachhaltige Entwicklung soll...

„die Bedürfnisse der heutigen Generationen befriedigen, ohne zu riskieren, dass zukünftige Generationen ihre Bedürfnisse nicht mehr befriedigen können“



Grundprinzipien:

- z Generationenverantwortung
- z Ausgleich innerhalb heute lebender Generationen
- z das Kohärenzprinzip - Verknüpfung sozialer, ökonomischer und ökologischer Ziele
- z das Partizipationsprinzip
- z die gemeinsame, aber unterschiedliche Verantwortung der Industrie- und Entwicklungsländer.

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Begriff der Globalisierung



„... Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, dass Ereignisse am einen Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen und umgekehrt...“

(Giddens 1995)

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Globalisierung und Bildung



- ž Globalisierung à Komplexitätsprobleme
- ž Herausforderungen an Kompetenzen der Beschäftigten
- ž Herausforderungen an Kompetenzen der Akteure in der Zivilgesellschaft
- ž Globalisierung und Erziehungswissenschaft

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE), Globales Lernen



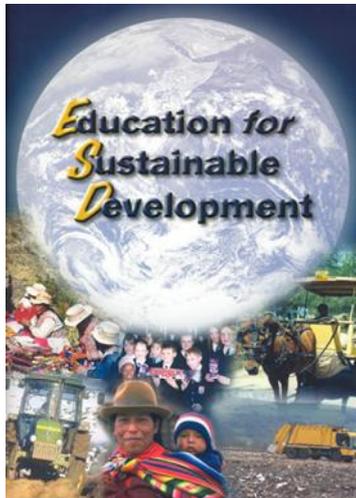
- ž Ganzheitliche Bildungsansätze
 - ž BNE: Gestaltungskompetenz (de Haan)
- ž à Ziel Schüler/ innen zu befähigen
 - ž Analyse und Bewertung von nicht nachhaltigen Entwicklungsprozessen
 - ž Kriterien der Nachhaltigkeit à eigene Orientierung
 - ž Handlungsorientierung
 - ž lebensweltliche Bezüge
 - ž vernetztes Denken

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung



Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Informelles Lernen: Was ist das? Definition(en)

The collage features several publications:

- Informelles Lernen im Jugendalter** by Thomas Rauschenbach, Wiebken Düx, and Erich Sass (Hrsg.).
- Zeitschrift für ZfE Erziehungswissenschaft**, 3. Vierteljahr 2005, ISSN 1434-663X. Schwerpunkt: Informelles Lernen.
- Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit** by Peter Eisenhölzl and Peter Bauer (Hrsg.).
- Lernen in flexibilisierten Welten** by Claus J. Tilly (Hrsg.).
- Kompetenzentwicklung i Wandel** by Bernice Hungerford and Bernd Overwien (Hrsg.).
- Informelles Lernen und Weiterbildung** by Hans Wegmann.
- Handeln obalem Kontext** by Hans Wegmann.

(Fach-) Öffentliche Wahrnehmung



- z "Lernen ohne Seminarstress" (VDI-Nachrichten 2005)
- z "Informelles Lernen in Unternehmen - Vom Schleichweg zur Hauptstraße des Wissens" (T-Systems 2005)
- z „Informelles Lernen - Treibstoff der Wissensgesellschaft“ (Heidecke 2006)

Informelles Lernen

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Motive der Diskussion

- z Nutzbarmachung für Produktion + Dienstleistung
- z Anerkennung von Lernen mit dem Ziel sozialer Ausgleich + Durchlässigkeit
- z Begleitstrukturen schaffen
- z Arbeitsmarktrelevanz, Eingruppierung klären

- z Lernpotentiale für BNE nutzen

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Begriff und Geschichte

Dewey
Knowles
Coombs,
Ahmed



Faure-
Kommission
Lave u.a.
Marsick,
Watkins

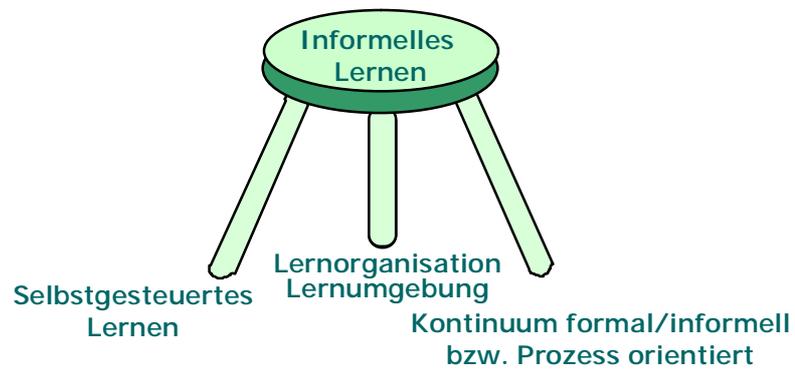
Informal Education ↔ Informal Learning

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Definitionen informellen Lernens



Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Informelles Lernen



- z Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten außerhalb à Institutionen
- z Ziele, Inhalt, Mittel, Prozesse, Dauer, Ergebnisbewertung, werden von den Lernenden festgelegt
- z Unterscheidung v. Alltagswahrnehmungen + allgemeiner Sozialisation:
- z Lernende stufen ihre Aktivitäten bewusst als signifikanten Wissenserwerb ein
- z Wesensmerkmal: lange genug Bestand, um im Nachhinein noch als Lernen erkannt zu werden

Livingstone 1999/68f

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Europäische Kommission



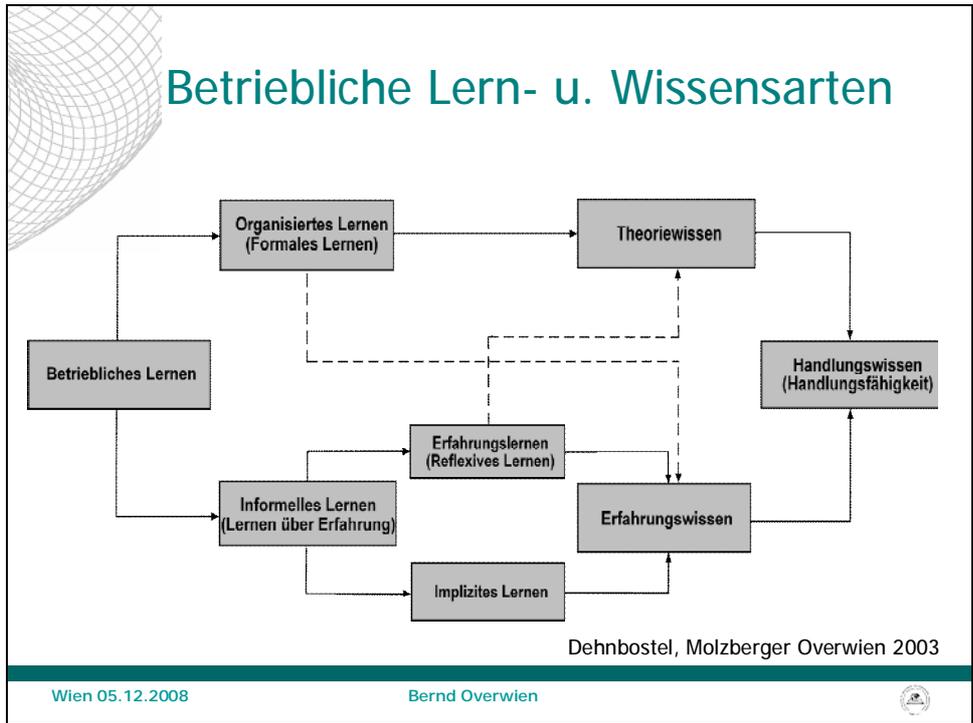
- z **Formales Lernen**
 - z In Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung à strukturiert à Zertifizierung à aus Sicht des Lernenden Ziel gerichtet.
- z **Nicht formales Lernen**
 - z nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung i.d.R. keine Zertifizierung à systematisch à aus Sicht der Lernenden Ziel gerichtet.
- z **Informelles Lernen**
 - z Lernen im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis in der Freizeit
 - z nicht strukturiert à üblicherweise keine Zertifizierung, kann Ziel gerichtet sein, in den meisten Fällen nichtintentional

Europäische Kommission 2001, S. 9, 32f, ähnlich Watkins/Marsick 1990, Dohmen 2001

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien





Informelles Lernen in der internationalen Forschung

- z Zunächst sehr explorativ: Managerausbildung Schweden, *Community education*-Programme Nepal/ Philippinen
Lernbiographien universitäre Kursteilnehmer Watkins/Marsick (1990)
- Definitiv interessant
- z Ethnographische Studien → informelle Lernprozesse in Dörfern, Handwerk, interkulturellen Kontexten u.a. Lave
- z Die meisten Studien → arbeitsbezogenes Lernen
- z Lernprozesse in sozialen Bewegungen und Freiwilligenorganisationen
- z Lernen in der Gemeinde → LLL und Partizipation - McGivney (1999)
- z Kanada: Arbeitnehmerorientierte Forschung

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien

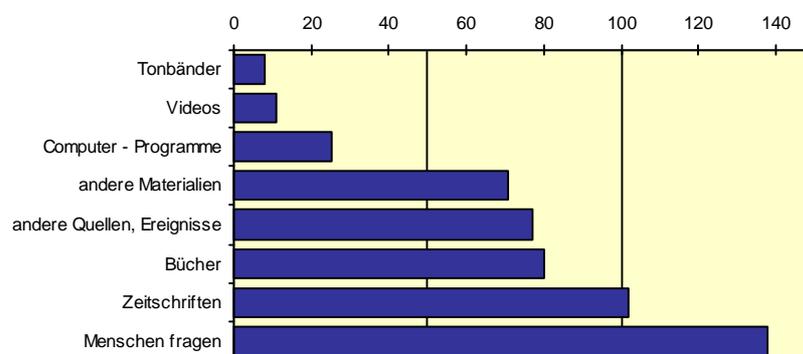


Informal Learning in the Professions

(Gear u. a. 1994, S.12)

Quellen, Ressourcen für informelles Lernen

150 Personen insgesamt



Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



NALL/WALL Kanada



Berufsgruppe/ Schicht	Hochschul- abschluss %	Interesse an Zertifizierung %	Informelles Lernen Std./Woche
Spitzenmanager	70	61	17
Mittelständische Arbeitgeber	40	58	16
Selbständige	28	69	14
Leitende Angestellte	52	62	13
Fachkräfte	76	69	15
Arbeitnehmer Dienstleistungs- sektor	12	73	17
Industriearbeiter	8	73	17
Arbeitslose	16	82	20
Gesamt	26	70	15

Livingstone 1999

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Soziale Bewegungen, Freiwilligenorg. (Flandern)

- z̄ engagierte Menschen → mehr Vertrauen in Menschen, Institutionen
- z̄ mehr Solidarität und Anerkennung von Gleichheit.
- z̄ Weniger ideologischer Rahmen → Praxis der Partizipation wichtig
- z̄ Weniger individuelles, eher kollektives Lernen wichtig
- z̄ Engagement etwa in Sportvereinen führt zu ähnlichen Lernergebnissen

(Dekeyser 2001)

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Gemeindekontext GB

- ž fördernde und hemmende Faktoren informellen Lernens
- ž Unterstützungsbedarfe
- ž Anerkennungssysteme, Anschlüsse an formales Bildungssystem
- ž begleitende Maßnahmen à Kinderbetreuung, Kostenübernahmen etc.
- ž Modelle der Ausbildung lokaler Animatoren

McGivney 1999



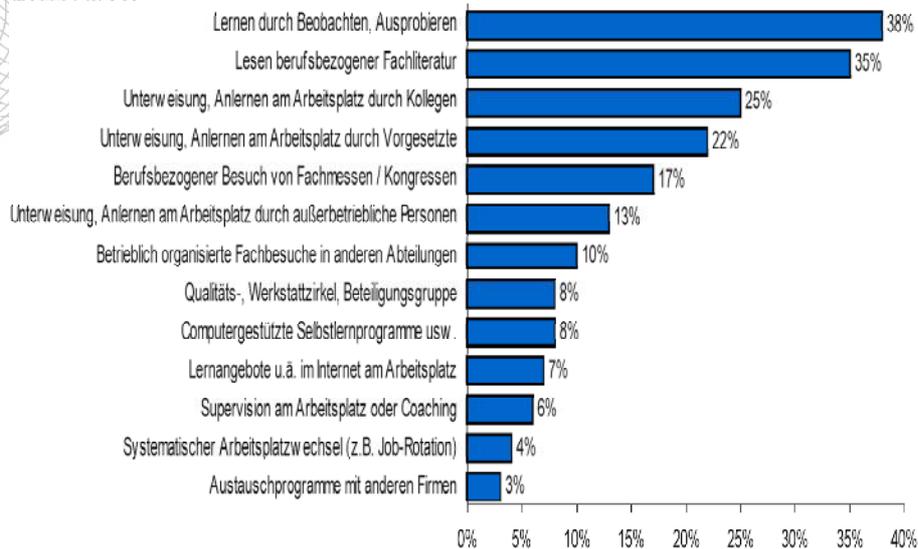
Deutschsprachige Diskussion

- III. Freizeitpädagogik,
Umweltbildung
- II. Berufsbildung
- II. Erwachsenenbildung
Jugendbildung
- I. Entwicklungspolitik +
Bildung



Informelle berufliche Weiterbildung

(BSW n. BMBF 2006)



Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Informelles Lernen in Betrieben der Informationstechnologie (IT)

Welche Auswirkungen hat informelles Lernen auf die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter?

- z Welche Formen informellen Lernens werden praktiziert?
- z Wie verhält sich informelles Lernen zum organisierten Lernen?

Dehnbostel, Molzberger, Overwien 2003

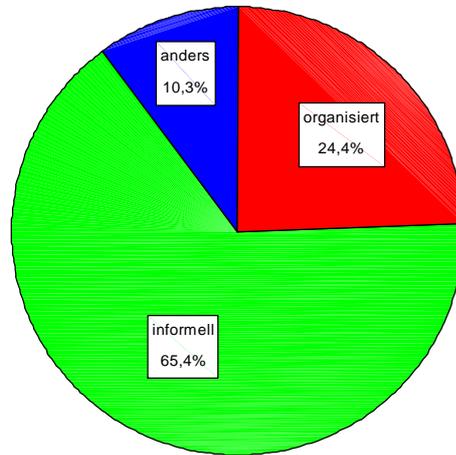
Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Essentials der Untersuchung

Dehnbostel, Molzberger, Overwien 2003



Aneignung betrieblichen Wissens

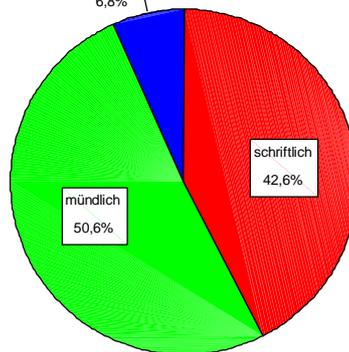
Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Verbreitung betrieblichen Wissens

anders
6,8%



Dehnbostel, Molzberger, Overwien2003

Wien 05.12.2008

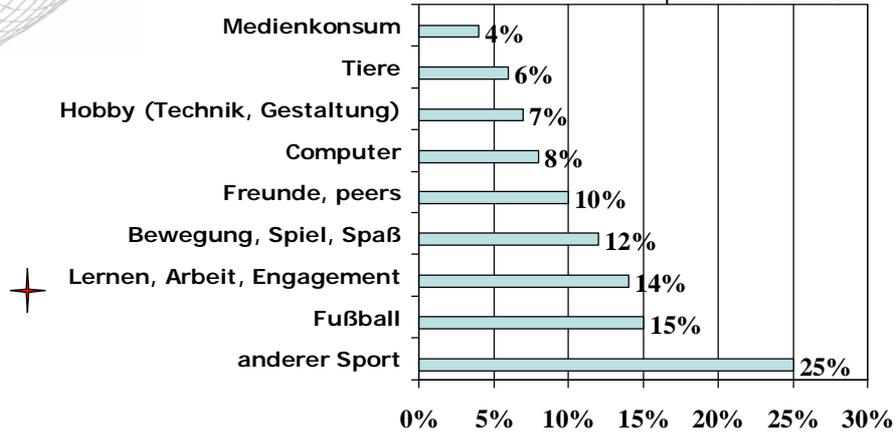
Bernd Overwien



DJI: "Lebenswelten als Lernwelten"

Interessen und informelles Lernen von Jugendlichen in der Freizeit

Lipski u.a. DJI 2000/2001



Wien 05.12.2008

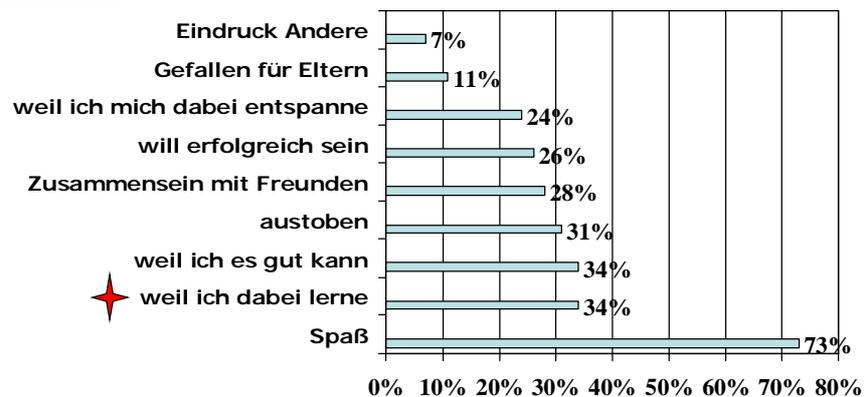
Bernd Overwien



"Lebenswelten als Lernwelten"

Lipski u.a. DJI 2000/2001

Motivation: „damit beschäftige ich mich, weil...“



Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Aktuellere Untersuchungen



Informelles Lernen in/im...

- z freiwilligen Engagement (DJI/Uni Dortmund)
- z Bildung f. nachhalt. Entwicklung, Lernen i. d. Arbeit, Ehrenamt (FÖJ etc.) (AG Informelles Lernen UN-Dekade BNE)
- z Weiterbildung in akademischen Berufen à Lehrpersonen (Maren Heise)
- z IT-Wirtschaft, Lernbegleitung (Gabriele Molzberger, Matthias Rohs)
- z Familie, Stärkung elterlicher Kompetenzen (Stecher, Büchner, Schmidt-Wenzel)
- z Bio-Betrieben Lernen im ländlichen Raum (Tina Boeckmann)
- z Kooperationen zwischen Nord und Süd (Ulrike Devers-Kanoglu)
- z kurzfristigen Tätigkeiten à Praktikum (BMBF - Sabine Seidel, Bernd Overwien)

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



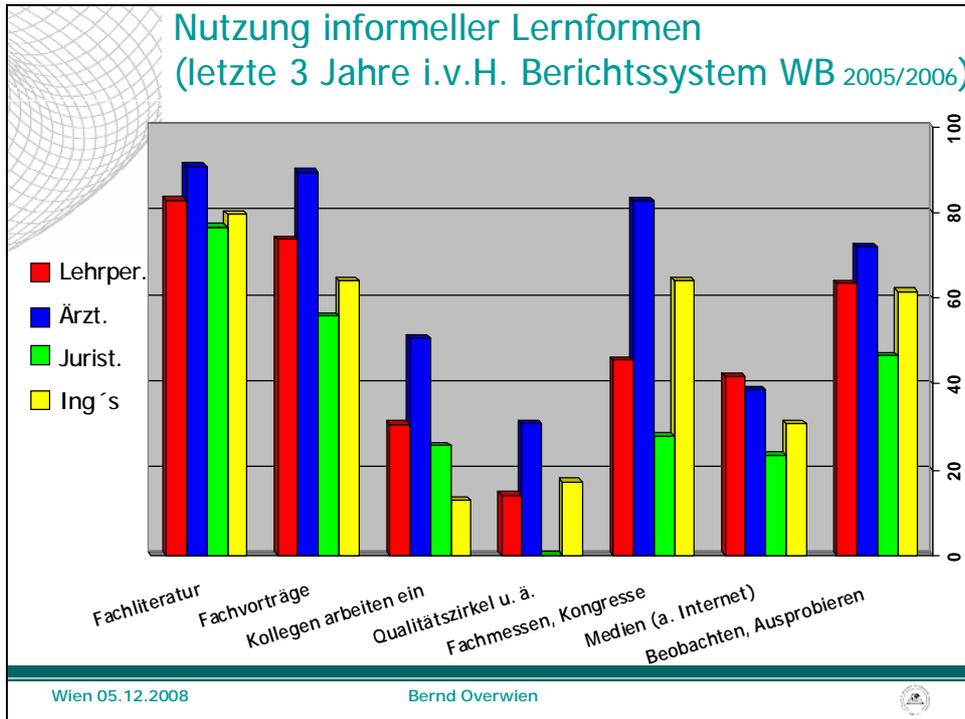
Professionelles Lernen jenseits von formaler Fortbildung (Maren Heise 2007)

- z Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmaßnahmen
- z – Was tun Lehrkräfte im Vergleich zu anderen akademischen Berufsgruppen?
- z Eine Sekundäranalyse auf der Basis von Umfragedaten

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien





Informelles Lernen im freiwilligen Engagement (DJI)

Qualitativ/quantitativ:

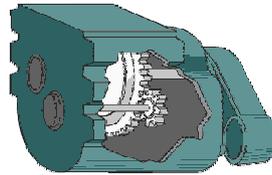
74 Interviews und >2000 Fragebogeninterviews
(engagierte/nicht engagierte Vergleich)

- FFW
- THW
- DLRG
- Rotes Kreuz
- Greenpeace
- Gewerkschaftsjugend
- evangelische Jugend
- Pfadfinder
- Schülervertretung

(Rauschenbach u.a. 2008)

Wien 05.12.2008 Bernd Overwien

Verbindungen formal informell



Wenn Lernumgebungen für informelles
Lernen geschaffen wird:
Informelle Bildung

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Informelles Lernen unterstützen...

- z Zeit und Raum für Lernen schaffen
 - z Umfeld auf (Lern-) Gelegenheit überprüfen
 - z Aufmerksamkeit auf Lernprozesse lenken
 - z Reflexionsfähigkeit stärken
 - z Klima von Zusammenarbeit und Vertrauen schaffen
- z Lernräume schaffen,
 - z in denen sich formales und informelles Lernen treffen,
 - z in denen eigenständiges Lernen kulturell und sozial sensibel begleitet wird

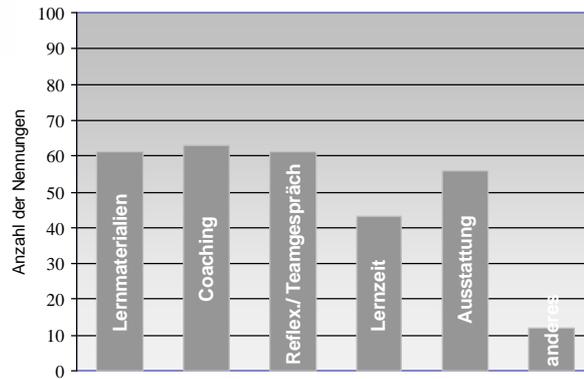
Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Informelles Lernen in IT-Betrieben

Dehnbostel, Molzberger, Overwien 2003



„Ergreifen die Betriebe gezielte Maßnahmen um das Lernen in der Arbeit zu fördern?“

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Informelles Lernen/Informelle Bildung

- ✂ Baumkronenweg im Nationalpark Hainich
- ✂ Die Bedeutung von Biobetrieben für Lern- und Veränderungsprozesse im Dorf
- ✂ Die „Sustainable University“ als informeller Lernkontext
- ✂ Informelles Lernen in der Online-Enzyklopädie Wikipedia
- ✂ Kommunale/schulische Nord-Süd-Partnerschaften

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Informelles Lernen/Informelle Bildung

- ž Zoos
- ž Botanische Gärten
- ž Science Centers (z. B. Multimar/Tönning, Phaeno/Wolfsburg)
- ž Globales Lernen im Tropengewächshaus Witzenhausen – Projekt WeltGarten



Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Informelles Lernen im „Praktikum für die Umwelt“

(Overwien, Seidel, Wohlers 2008)

- ž Lernen in relativ kurzfristigen Tätigkeiten
- ž bisher wenig beachtete Lernfelder
- ž aus Sicht der Lernenden
- ž Ermittlung des Kompetenzerwerbs anhand konkreter Arbeitsaufgaben
- ž Klärung der Bedeutung für Lernen im Studium à Übergang in Arbeit

COMMERZBANK

EUROPARC
DEUTSCHLAND

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Bildungspolitische Aspekte

- z Empfehlungen des „Innovationskreises Weiterbildung“
 - z Rahmenbedingungen für Anerkennung informellen Lernens verbessern
- z Aber à Forschungsdefizite
 - z z.B. Instrumente
 - z z.B. Lernfelder
 - z Definitionen?

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Gillen, Dehnbostel u.a. 2005

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



KomNetz - Kompetenzreflektor

Schritt	Zentrale Frage
1. Erinnern	Welchen Werdegang habe ich? Welche Abschlüsse, Fähigkeiten und Kompetenzen habe ich erworben?
2. Sammeln	Welche fachliche, sozialen und personalen Kompetenzen brauche ich?
3. Analysieren	Wo liegen meine Stärken und Schwächen? Was macht mich aus?
4. Ziele setzen	Was ist mir wichtig und was will ich weiterentwickeln?
5. Konsequenzen ziehen	Wo kann es hingehen und welche Maßnahmen und Aktivitäten sind jetzt sinnvoll?

Gillen, Dehnbostel u.a. 2005

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien



Anerkennungsverfahren

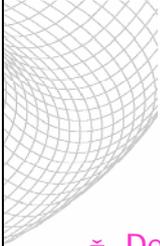
Großbritannien Dänemark
Finnland Norwegen
Schweden Niederlande Polen
Frankreich Portugal

Schlagwörter z. B. Bildungspass, Kompetenzbilanz,
Kompetenzprofil, Self-Assessment

Wien 05.12.2008

Bernd Overwien

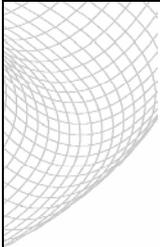




EQR und NQR

z Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) - Ziele

- z Bildungsbereichübergreifende Transparenz
- z Durchlässigkeit in und zwischen den Bildungsbereichen
- z Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung
- z Informell erworbene Kompetenzen anerkennen
- z Qualitätssicherung und -entwicklung



Alte Erkenntnisse...

Man kann einen Menschen nicht
lehren, man kann ihm nur
helfen, es in sich selbst zu tun.

Galileo Galilei (1564 – 1642)



2.3 KOMPETENZBILANZEN FÜR MIGRANTINNEN

2.3.1 Gabriella Kovacs (migrare, Linz)

Kompetenzprofil für MigrantInnen (basierend auf dem Schweizer CH-Q Kompetenz-Management Modell)



Herzlich Willkommen!

Gabriella Kovács

anders sein ist normal  © migrare 2008 www.migration.at



***Kompetenzprofil nach CH-Q
für MigrantInnen***

anders sein ist normal  © migrare 2008 www.migration.at

Kompetenzprofil nach CH-Q

Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn
(CH-Q : Chance Qualifikation)

CH-Q verfolgt das Ziel, Individuen dazu zu befähigen,
„Transparenz über ihre Kompetenzen zu schaffen, mit ihren
Stärken eigenverantwortlich und nachhaltig umzugehen und
ihre Laufbahn ressourcen- und lösungsorientiert zu gestalten.“



Ziele

- Ø Orientierungshilfe für Beruf, Bildung und persönliche Weiterentwicklung
- Ø Ganzheitliche Kompetenzdarstellung
- Ø Erfassung persönlicher Qualifikationen, Fähigkeiten und Kompetenzen
- Ø Steigerung des Selbstbewusstseins und der Eigenverantwortung
- Ø Erweiterung von Handlungskompetenzen
- Ø Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt

Aufbau

Modul 1: Biografiearbeit

Der gesamte Lebensweg wird anhand der 4 Kategorien Ausbildung, Weiterbildung, Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit erfasst.

Kompetenz - Quellen



Quelle: KOMPAZ - Kompetenzerkennungszentrum der VHS Linz

Aufbau



Modul 2: Leistungserfassung und Potenzialanalyse

Einzelne abgeschlossene Aufgaben/Leistungen aus allen oben genannten Lebensbereichen werden detailliert auf Fähigkeiten und Stärken hin analysiert.

Aufbau



Modul 3: Kompetenzerfassung / Selbst- und Fremdbild

Anhand der Portfolioarbeit werden Kompetenzen herausgefiltert, zusammengefasst und mit den Erkenntnissen aus dem Selbst- und Fremdbild ergänzt.

Aufbau

Modul 4: Persönliches Kompetenzprofil

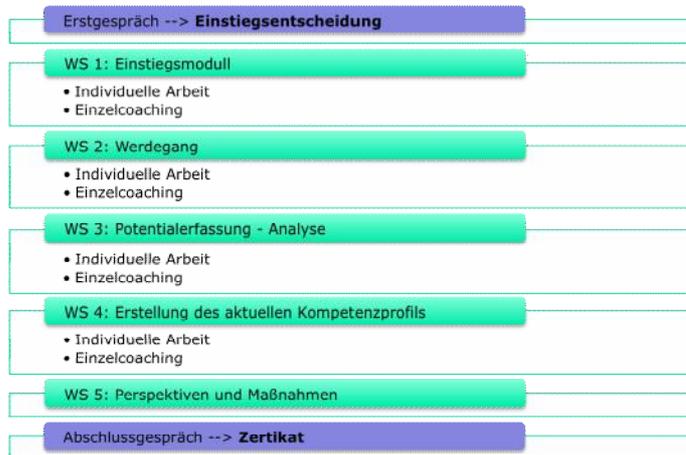
Die erfassten Kompetenzen werden zusammengetragen, den einzelnen Kompetenzbereichen (fachliche-, methodische-, soziale- und persönliche Kompetenzen) zugeordnet und belegt.

Aufbau

Modul 5: Zukunftsperspektiven und Weiterentwicklung

Formulieren von Zukunftszielen und Planung von ersten konkreten Schritten zur Zielerreichung.

Kompetenzprofil - Gruppe



Kompetenzprofil - Individuell



Ergebnis

- Ø Persönliche Kompetenzprofil-Mappe
- Ø Zusammenfassung der Kernkompetenzen
- Ø Zertifikat

Erste Erfahrungswerte

- Konzept zielführend
- Bedeutung von Erstgesprächen (Einstiegsentscheidung)
- Motive der Teilnahme
- Freiwilligkeit
- Balance zwischen Wünsche und Realität
- Drop out
- Tendenz zum Gruppenprozess
- Anknüpfung an BiBer und LSB

Rückmeldungen



- Stärkung des Selbstwertgefühls
- Zukunftsorientierung: Ziele und Schritte
- Gruppe: Bereicherung
- Wahr- und ernst genommen werden
- Kraft und Motivation
- Dankbarkeit

Rückmeldungen



„Das war das erste Mal, dass ich mit meinen Fähigkeiten, Vorstellungen und Wünschen wahrgenommen wurde. Das ist ein schönes Gefühl. Der Kurs hat mich sehr motiviert, er hat mir Kraft gegeben. Ich habe jetzt klare Ziele vor Augen und glaube fest daran, dass ich sie erreichen kann.“

/Azra T./



**Danke für Ihre
Aufmerksamkeit!**



anders sein ist normal

©  miGrare 2008
Zentrum für MigrantInnen OÖ

www.migration.at

2.3.2 Elisabeth Chlebecek (WAFF, Wien)

Kompetenzenbilanz des WAFF (basierend auf der Kompetenzenbilanz des Tiroler Zukunftszentrums)



Neue Chancen für
Wiener ArbeitnehmerInnen

Ein Fonds der
Stadt Wien

Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds - waff

§ Ein Fonds der Gemeinde Wien zur Gestaltung kommunaler
Arbeitsmarktpolitik

§ Getragen von der Gemeinde Wien, den Sozialpartnern und dem
Arbeitsmarktservice Wien

§ Finanziert von der Gemeinde Wien
(jährliche Dotierung)

§ Gegründet 1995



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

Wofür wir stehen

- § **Bessere berufliche Entwicklungschancen von Wiener ArbeitnehmerInnen**
- § **Abbau bestehender Benachteiligungen am Arbeitsmarkt und Verhinderung drohender Ausgrenzung aus dem Beschäftigungssystem**
- § **Förderung der Chancengleichheit von Frauen und Männern am Arbeitsmarkt**
- § **Weitere Verbesserung der Attraktivität des Wirtschaftsstandorts Wien**



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

waff Vorhaben 2008

- § **Förderung, Beratung, Unterstützung für**
 - 11.000 Beschäftigte/NeuzuwanderInnen
 - 13.100 Arbeitssuchende/BerufseinsteigerInnen
 - 1.110 Unternehmen
- § **Mitteinsatz der Gemeinde Wien für aktive Arbeitsmarktpolitik**
 - 56 Mio Euro
- § **Personal**
 - ca. 250 MitarbeiterInnen



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

waff Beratungszentrum für Beruf und Weiterbildung

- § **Beratung** bei beruflichen Veränderungsabsichten und Weiterentwicklung
- § **Finanzielle Unterstützung** bei beruflicher Weiterbildung
- § **Information** z.B. Weiterbildungsinformation www.weiterbildung.at und muttersprachliche Berufserstinformation für NeuzuwanderInnen

- § **Zielgruppen:** insb. **Berufstätige und NeuzuwanderInnen**
(Geringqualifizierte/MigrantInnen/Frauen)



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

Kompetenzenbilanz 2008

Ein Fonds der
Stad^tWien

Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

Zielgruppe im Rahmen des waff-Pilotprojektes „Kompetenzenbilanz“ insbesondere

- § **Beschäftigte** mit Migrationshintergrund
- § **Beschäftigte** mit Pflichtschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss und
- § **WiedereinsteigerInnen** ohne aufrechtem Dienstverhältnis



Warum Kompetenzenbilanzen für MigrantInnen?

- § **Sammeln, Dokumentieren und Anerkennen von Kompetenzen**
- § **Stärkung der Beschäftigungs- und Arbeitsfähigkeit (Employability)**
- § **Verbesserung der Arbeitsmarktchancen**



Was sind Kompetenzen?

Kompetenzen werden im Laufe des Lebens erlernt und sind durch kulturelle Sozialisation geprägt.

Nach Erpenbeck und Heyse wird Kompetenz
von Wissen fundiert
durch Werte konstituiert
als Fähigkeit disponiert
durch Erfahrung konsolidiert
auf Grund von Willen realisiert.

Kompetenzen kommen zum Tragen, wenn ich mich in neuen unerprobten Zusammenhängen selbständig – also selbst organisiert zurecht finde.



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

Grob lassen sich Kompetenz-feststellungsverfahren unterteilen in

1. **Subjektorientierte Verfahren**
2. **Anforderungsorientierte Verfahren**



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

Kompetenzenbilanz im waff nach dem Modell Zukunftszentrum Tirol

§ Instrument zur Identifizierung, Wertschätzung und Bewertung
von Kompetenzen

§ ressourcenorientiert, subjektorientiert

§ ganzheitlich

§ dient der Selbstreflexion und dem Empowerment



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

Ziele der Kompetenzenbilanz

§ **Stärkung** des **Selbstbewusstseins**, **Selbstwertgefühls** und der **Zufriedenheit**

§ **Erhöhung** der **Planungs-/Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit** im Hinblick auf die (berufs-) biographische Zukunft

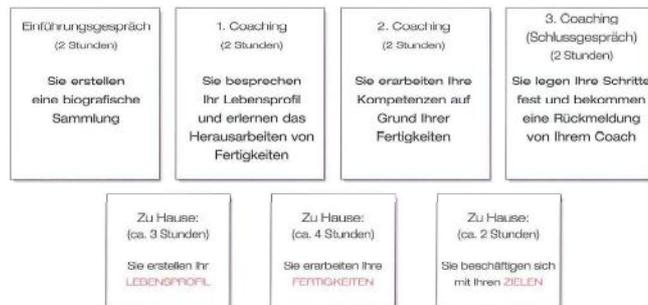
§ **Unterstützungstool** für anstehende **berufliche Veränderungen** wie auch für gezieltes Laufbahn- und Lebensmanagement

§ **Sichtbarmachen, anerkennen und dokumentieren von Kompetenzen**, die mittels **verschiedener Lernformen** erlernt wurden



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

Ablauf des Coachingverfahrens



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

Erhoben werden

- § Werte
- § Tätigkeitsbereiche
- § Fertigkeiten
- § Personale Kompetenzen
- § Soziale Kompetenzen
- § Fachliche Kompetenzen
- § Methodische Kompetenzen
- § Nächste Schritte



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

Am Ende des Prozesses

- § **Teilnahmemappe**
- § **Teilnahmebestätigung**
- § **schriftliche Kompetenzenbilanz**
- § **Dokumentation der nächsten Schritte/Ziele**

- § **Persönliche Erfahrungen und neue Handlungsschritte**



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

Zentrale Grundsätze

- § **Vertraulichkeit**
- § **Engagierte Neutralität**
- § **Transparenz**
- § **Kulturelle Sensibilität**
- § **Freiwilligkeit**
- § **Anschlussfähigkeit**



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

Einsatz der Methoden

- § Narratives strukturiertes Einzelgespräch (Coaching)
- § Einbeziehung der gesamten Lebensspanne
- § Begleitender Reflexionsprozess:
Selbstbild - Fremdbild
- § Selbstevaluation



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

Zeitlicher Umfang

- § Insgesamt 8 – 12 Stunden
- § Verteilt über mehrere Sitzungen (ca. 4 - 6 Sitzungen)
- § Zeit für Reflexion zwischen den Abschnitten auch in Form von
Übungen



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

Was sollte die TeilnehmerIn mitbringen?

- § Deutschsprachkenntnisse
- § Aktive Eigenbeteiligung und Selbstreflexionsbereitschaft
- § Bereitschaft und Rahmenbedingungen, auch zu Hause etwas erarbeiten zu können
- § Gewisse Abstraktionsfähigkeit bzw. -bereitschaft
- § Zeitliche Ressourcen



Kompetenzenbilanz 2008 (11/08)

- § Schulung von November 2007 – Februar 2008
Akkreditierung Kompetenzenbilanz-Coach
- § 142 TeilnehmerInnen
- § 2 Einführungsworkshops
- § 2 Bewerbungsworkshops
- § Mastercoach-Ausbildung

Laufend:

interne Qualitätssicherung, Entwicklung, Vernetzung



TeilnehmerInnen-Struktur

90% Frauen

77% Personen mit Migrationshintergrund

28% gering qualifizierte Personen

(kein oder max. Pflichtschulabschluss)

15% WiedereinsteigerInnen

63% der TeilnehmerInnen sind zwischen 30 bis 44 Jahre alt



Mit 30. November 2008 haben/sind

**85 Personen die Kompetenzenbilanz
abgeschlossen (60 %)**

**28 Personen im Kompetenzenbilanz-
Coachingsprozess (20 %)**

**29 Personen die Kompetenzenbilanz
nicht weiter gemacht (20 %)**



Zentrale Aussagen von KundInnen

Welche **Erwartungen** hatten Sie an die Kompetenzenbilanz?

- § „Erwartungen, dass mir bewusst wird, welcher **Beruf** wäre gut für mich“
- § „Orientierungshilfe bei der **Wahl einer Ausbildung** für den beruflichen Um-/Wiedereinstieg“
- § „Wie ich meine **Stärken** benutzen kann“
- § „Mich selbst und meine **Fähigkeiten** besser kennen zu lernen“



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

Zentrale Aussagen von KundInnen

Welche **weiteren Schritte** haben sich ergeben?

- § „Ich werde weiter Deutsch lernen, vor allem schreiben und dann eine Ausbildung machen“
- § „Beratung in Anspruch nehmen, Recherchieren von Ideen“
- § „Intensiv am Thema Initiativbewerbungen arbeiten – sehe etwas ruhiger und optimistisch in die berufliche Zukunft“
- § Veränderungsprozess im Job wurde gestartet (...) Gespräch mit Chefin“



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

Danke
für Ihre Aufmerksamkeit.

waff – Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds
1020 Wien, Nordbahnstraße 36
Telefon: 217 48, www.waff.at



Wiener ArbeitnehmerInnen
Förderungsfonds **waff**

2.3.3 Markus Bretschneider (Bonn)

Kompetenzbilanzen für MigrantInnen im Spannungsfeld individuellen, gesellschaftlichen und betrieblichen Nutzens

Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen
„Kompetenzbilanzen für MigrantInnen“

17.12.2008

Kompetenzbilanzen für MigrantInnen im Spannungsfeld individuellen, gesellschaftlichen und betrieblichen Nutzens

Markus Bretschneider (Bundesinstitut für Berufsbildung – Bonn)

Bundesinstitut für Berufsbildung **BiBB** Forschen Beraten Zukunft gestalten

Unsere Biografien werden immer puzzle-artiger, genauso unser Kompetenzerwerb!

Bundesinstitut für Berufsbildung **BiBB** Forschen Beraten Zukunft gestalten



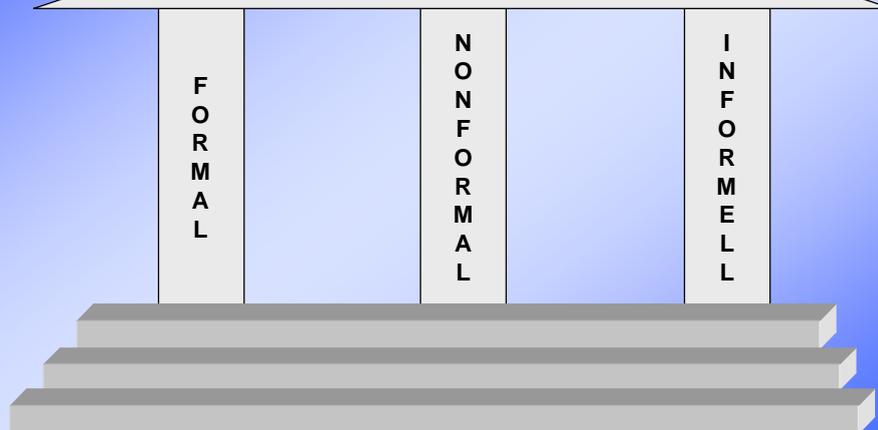
Gliederung

1. (An) Erkennung informellen Lernens
2. Nutzen von Kompetenzbilanzierungen
3. Ziele, Funktionen, Rahmenbedingungen und Grundsätze von Kompetenzbilanzierungen
4. Handlungsempfehlungen für die Anerkennung ausländischer Qualifikationen

Entwicklungen auf EU-Ebene

- 1995 Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung - Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft
- 1996 Europäisches Jahr des lebensbegleitenden Lernens
- 2000 Memorandum über Lebenslanges Lernen
- 2001 Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen
- 2002 Aktionsplan für Qualifikation und Mobilität
- 2003 Vorschlag für ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen
- 2004 Vorschlag für gemeinsame Europäische Grundsätze zur Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens

Lebenslanges Lernen



Europäischer Lebenslauf

The image shows a screenshot of the 'Europäischer Lebenslauf' (European Curriculum Vitae) form. The form is divided into two main columns. The left column contains sections for 'Angeworbene Person', 'Berufliche Tätigkeiten', 'Studien', 'Sprachen', 'Sonstige Tätigkeiten', 'Sonstige Kenntnisse', 'Sonstige Fähigkeiten', 'Sonstige Erfahrungen', 'Sonstige Kenntnisse', 'Sonstige Fähigkeiten', 'Sonstige Erfahrungen', 'Sonstige Kenntnisse', 'Sonstige Fähigkeiten', 'Sonstige Erfahrungen'. The right column contains sections for 'Europäische Sprachkenntnisse', 'Europäische Sprachkenntnisse'. The form is designed to be filled out by job applicants to provide a standardized overview of their qualifications across different European countries.

(An-) Erkennung informellen Lernens in Europa



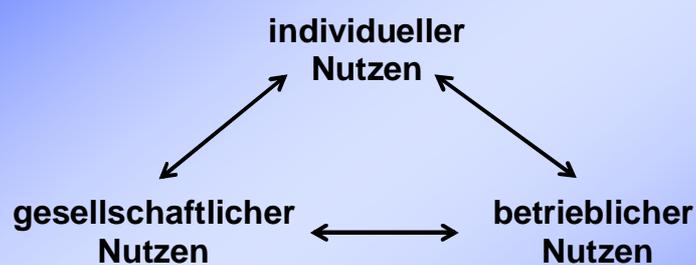
- Griechenland
Italien
Portugal
Spanien
- Belgien
Frankreich
- Großbritannien
Irland
Niederlande
- Dänemark
Finnland
Norwegen
Schweden
- Deutschland
Österreich
(Schweiz)

„Weiterbildungspässe“ in Deutschland

- à überwiegend Tätigkeitsbeschreibungen und Dokumentationen von Veranstaltungen
- à nur wenige komplexe Verfahren zur Kompetenzerfassung
- à Fokussierung auf einzelne gesellschaftliche Funktionsbereiche
- à biografisch-systematische Herangehensweise als Ausnahme
- à unternehmerischer Nutzen als Hauptziel schwer einlösbar
- à meist summative Evaluation
- à kaum begleitende Beratung

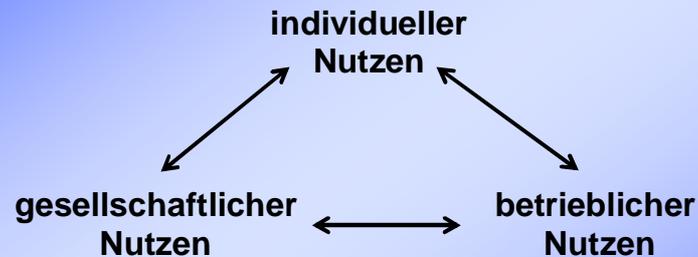


Nutzen von Kompetenzbilanzierungen



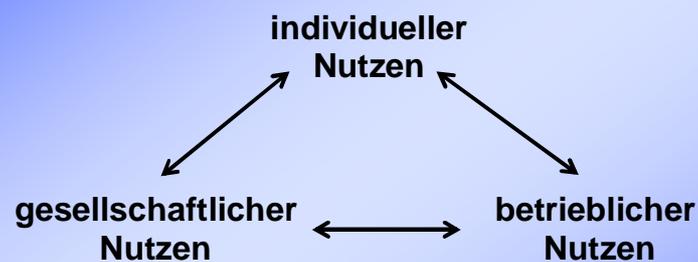
Nutzen von Kompetenzbilanzierungen

- à Stärkung des Selbstbewusstseins
- à Motivierung zum lebenslangen Lernen
- à Aktivierung zum lebenslangen Lernen
- à Verbesserung der Dialogfähigkeit
- à Standortbestimmung
- à gezielte Planung weiterer Lernschritte



Nutzen von Kompetenzbilanzierungen

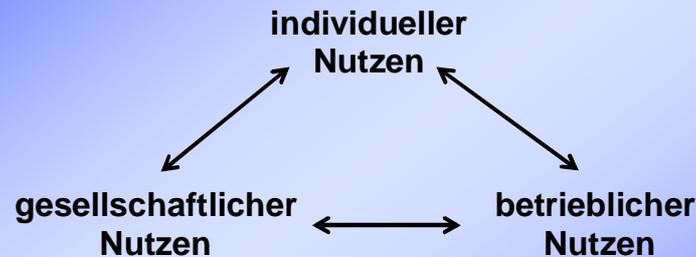
- à Stärkung des Selbstbewusstseins
- à Motivierung zum lebenslangen Lernen
- à Aktivierung zum lebenslangen Lernen
- à Verbesserung der Dialogfähigkeit
- à Standortbestimmung
- à gezielte Planung weiterer Lernschritte



- à Transparenz
- à horizontale + vertikale Mobilität
- à geographische Mobilität
- à Eigenverantwortlichkeit
- à Mündigkeit

Nutzen von Kompetenzbilanzierungen

- à Stärkung des Selbstbewusstseins
- à Motivierung zum lebenslangen Lernen
- à Aktivierung zum lebenslangen Lernen
- à Verbesserung der Dialogfähigkeit
- à Standortbestimmung
- à gezielte Planung weiterer Lernschritte



- à Transparenz
- à horizontale + vertikale Mobilität
- à geographische Mobilität
- à Eigenverantwortlichkeit
- à Mündigkeit

- à passgenauere Einstellungen
- à gezieltere Personalentwicklung
- à Formulierung qualifizierter Arbeitszeugnisse

Ziele, Funktionen und Rahmenbedingungen

1. Kompetenzbilanzierungen dienen der Exploration von Fähigkeiten und Kompetenzen und macht dialogfähig
2. Kompetenzbilanzierungen unterstützen die individuelle Reflexion, Bilanzierung und Gestaltung der Bildungs-, Lern- und Tätigkeitsbiografie
3. Die Sichtbarmachung und Bilanzierung von Kompetenzen sowie die Formulierung individueller Ziele sollten durch professionelle Beratung begleitet werden
4. Die Arbeit mit Kompetenzbilanzierungen hat prozessualen Charakter und findet vor dem Horizont lebenslangen Lernens statt
5. Kompetenzbilanzierungen benötigen offizielle und gesellschaftliche Anerkennung

Vorschlag für gemeinsame Grundsätze zur Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens

à Individuelle Ansprüche

- Freiwilligkeit
- Zugang
- Wahrung der Privatsphäre

à Verpflichtungen der Akteure

- Rechte, Zuständigkeiten und Befugnisse
- Qualitätssicherung
- Orientierung, Beratung und Information

à Vertrauen und Verlässlichkeit

- Gerechtigkeit
- Transparenz
- Qualitätssicherung

à Glaubwürdigkeit und Rechtmäßigkeit

- Interessen der beteiligten Akteure

Handlungsempfehlungen

- à Berufliche Anerkennung sollte ein verbindlicher Bestandteil der Anerkennungspraxis der deutschen Integrationspolitik werden
- à Die Anerkennungsinstrumente sollten um informelle Gutachten erweitert und jeder qualifizierten Zuwanderin und jedem qualifiziertem Zuwanderer angeboten werden
- à Die nationale Gutachterstelle sollte personell und finanziell in die Lage versetzt werden, Ihrem Auftrag zu genügen
- à Die bestehenden Informationssysteme zu Anerkennung sollten erweitert werden

Handlungsempfehlungen

- à **Beratungsangebote zur Anerkennung sollten für MigrantInnen geschaffen werden**
- à **Berater/innen in Arbeitsvermittlung und Migrationserstberatung sollten anerkennungsspezifisch geschult werden**
- à **Die Bundesagentur für Arbeit sollte ihre Profilinginstrumente für ausländische Qualifikationen öffnen**
- à **Anpassungsqualifizierungen sollten durch Investitionen in die Arbeitsmarktintegration Standard werden**

aus Engmann/Müller (2007): Brain Waste – Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland

Bundesinstitut für Berufsbildung **BiBB** Forschen Beraten Zukunft gestalten

**Hinweise, Kritik und Anregungen
bitte an**

bretschneider@bibb.de

Bundesinstitut für Berufsbildung **BiBB** Forschen Beraten Zukunft gestalten

3 IWK Vortragsreihe Sommersemester 2009

Im Laufe des Lebens werden auf informellem Wege zahlreiche Kompetenzen erworben, die für das eigene Leben sehr bedeutsam sein können, für deren Nachweis aber selten eine Bescheinigung vorliegt. Zwei Beispiele, die in dieser Vortragsreihe thematisiert werden, sind der Wissenserwerb zur Förderung der eigenen Gesundheit sowie das Bestreben, zur Einsicht in die Bedingungen des Daseins zu gelangen und sich die Fähigkeit anzueignen, dieses zu bewältigen.

Mittwoch, 18. März 2009, 18.30 Uhr, IWK:

Eva Mitterbauer (Wien): *Vom Gesundheitsanalphabetismus zur Health literacy*

Gesundheitskompetenz wird häufig in informellen Kontexten erworben. Um jedoch die Frage beantworten zu können, wie diese Umwelten zur Förderung von Gesundheitskompetenz gestaltet werden müssen, ist eine genauere Untersuchung der Rahmenbedingungen (Orte, Zeiten, etc.) des Kompetenzerwerbs in diesen Kontexten erforderlich. Einige Antworten dazu liegen inzwischen vor, andere müssen noch gefunden werden.

TeilnehmerInnen: 16

Mittwoch, 20. Mai 2009, 18.30 Uhr, IWK:

Judith Glück (Klagenfurt): *Lernen aus dem Leben? Erkenntnisse und Ideen aus der psychologischen Weisheitsforschung*

Im Vortrag wird zunächst der Stand der psychologischen Weisheitsforschung – einer noch jungen, aber derzeit stark wachsenden Forschungsrichtung – im Überblick dargestellt, wobei vor allem auf die Fragen der Definition und der Messung von Weisheit eingegangen wird. Hauptthema ist die Entwicklung von Weisheit im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses: Ein erstes theoretisches Modell dieses Entwicklungsprozesses wird derzeit im Rahmen zweier Forschungsprojekte an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt empirisch überprüft. Ein Schwerpunkt der anschließenden Diskussion könnten Bezüge zwischen Lernen im engeren Sinn des Kompetenzerwerbs und im weiteren Sinn des „Lernens aus dem Leben“ sein.

TeilnehmerInnen: 21

Was ist Gesundheitskompetenz?

Gesundheitskompetenz durch Lebenskompetenz

- ✓ **Lebenskompetenzen** = Life skills
... sind jene Fähigkeiten, die einen angemessenen Umgang sowohl mit unseren Mitmenschen als auch mit Problemen und Stresssituationen im alltäglichen Leben ermöglichen. (WHO, 1994)
 - ✓ Selbstwahrnehmung, Empathie
 - ✓ Kommunikation und Selbstbehauptung
 - ✓ Stressmanagement und Entspannung
 - ✓ Problemlösekompetenz, kreatives Denken
 - ✓ Wissen und Information

März 2009

eva.mitterbauer@sonet

1

2

Lebenskompetenz durch
Gesundheitsförderung

Gesundheitsförderung

setzt einen Prozess in Gang, der
Menschen jeden Alters zur
Selbstbestimmung über ihre Gesundheit
befähigt.

März 2009

eva.mitterbauer@sonet

4

Gesundheitserziehung - Gesundheitsförderung

Gesundheits- Erziehung:

- ✓ **Fragestellung:**
Wie werde ich nicht
krank? (Pathogenese)
- ✓ *risikoorientiert*

Gesundheits- Förderung:

- ✓ **Fragestellung:**
Was hält mich gesund?
(Salutogenese)
- ✓ *ressourcenorientiert*

März 2009

eva.mitterbauer@sonet

4

Salutogenese

Aaron Antonovsky (1923-1994)

Kohärenzgefühl - Sense of Coherence (SOC)

- ✓ Verstehbarkeit, Erklärbarkeit
(sense of comprehensibility)
- ✓ Handhabbarkeit, Bewältigbarkeit
(sense of manageability)
- ✓ Sinnhaftigkeit, Bedeutsamkeit
(sense of meaningfulness)

März 2009

www.mitterbauer@sun.at

5

Verstehbarkeit



- ✓ Explizite Regeln
- ✓ Implizite Regeln „man tut das“
- ✓ Gelernte Hilflosigkeit

März 2009

www.mitterbauer@sun.at

6

2



Handhabbarkeit

Vom Wissen zum Handeln
-
manchmal gar nicht so
einfach!

- ✓ Flow (M. Csikszentmihalyi)
- ✓ Kreativität

März 2009

www.mitterbauer@sonet

6



Sinnhaftigkeit

März 2009

www.mitterbauer@sonet

10

Gesundheitserziehung - Gesundheitsförderung

Gesundheits- Erziehung:

- ✓ **Ziele:**
Aufklärung
Wissensvermittlung
Krankheitsvermeidung

- ✓ **Zielgruppe:**
SchülerInnen

Gesundheits- Förderung:

- ✓ **Ziele:**
Empowerment
Handlungskompetenz
Lebensstil
Gestaltung des Settings

- ✓ **Zielgruppe:**
Schulgemeinschaft

März 2009

eva.mitterbauer@sun.at

11

Verhalten - Verhältnisse

Einzelperson:

Verhaltens-
änderung



Lebensweisen

Setting:

Verhältnis-
änderung



Lebenswelt(en)

März 2009

eva.mitterbauer@sun.at

12

Wie entsteht Gesundheitskompetenz?

März 2009

eva.mitterbauer@sonat

15

Konfuzius (551-479 v. Chr.)

Erzähle mir
und ich vergesse.

Zeige mir
und ich erinnere.

Lass es mich tun
und ich verstehe.

März 2009

eva.mitterbauer@sonat

14

Wie?

- ✓ Klare Regeln (vgl. SOC)
- ✓ Gestaltung des Settings
- ✓ Vorbildwirkung
- ✓ neueste Erkenntnisse aus der Hirnforschung

März 2009

www.mitterbauer@sonet

16

Lehr-Lern-Prinzipien der Neurodidaktik

- ✓ Ganzheitliches Lernen - alle Sinne ansprechen
- ✓ Soziale Interaktionen beeinflussen Lernprozesse
- ✓ Positive Emotionen fördern effektives Lernen
- ✓ Sinnsuche - (SchülerInnen-)Interessen und -Ideen einbinden und wertschätzen

März 2009

www.mitterbauer@sonet

16

Lehr-Lern-Prinzipien der Neurodidaktik

- ✓ Sinnvolle Ordnung und Kategorisierung von Informationen
- ✓ Verständnis des Ganzen vermitteln, das die Details verbindet
- ✓ Gerichtete Aufmerksamkeit und periphere Wahrnehmung (Setting gestalten)

März 2009

eva.mitterbauer@sunat

14

Lehr-Lern-Prinzipien der Neurodidaktik

- ✓ Jedes Gehirn ist einzigartig
- ✓ Komplexes Lernen wird durch
 - ✓ Herausforderung gefördert (vgl. Flow)
 - ✓ Angst und Bedrohung verhindert

März 2009

eva.mitterbauer@sunat

15



3.2 Judith Glück (Klagenfurt)

Lernen aus dem Leben? Erkenntnisse und Ideen aus der psychologischen Weisheitsforschung



Psychologische Weisheitsforschung: Aktueller Stand und neue Entwicklungen



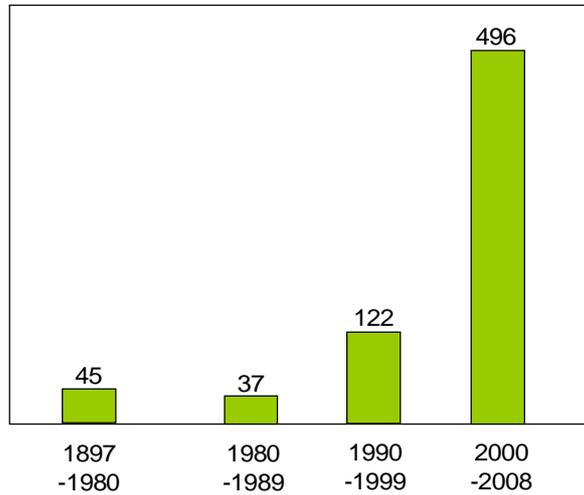
Judith Glück
Institut für Psychologie
Alpen-Adria Universität Klagenfurt

Ist es weise, Weisheit zu erforschen?

Weisheit ist...

- ... „about as elusive as psychological constructs get“ (Sternberg, 1990);
- ... eine der wenigen positiven Eigenschaften, die mit dem hohen Alter assoziiert werden;
- ... eine hochkomplexe Eigenschaft, schwierig zu definieren und zu messen;
- ... seit den 1980er Jahren ein zunehmend beliebtes Forschungsthema in der Psychologie.

Publikationstrends



PsycINFO (APA):
„Wisdom“ als
Subject oder
Keyword

Arete Foundation: Weltweite Forschungsinitiative

DEFINING
WISDOM
A PROJECT OF THE UNIVERSITY OF CHICAGO

Welcome back, Judith | Profile | Edit my profile | Sign out

ARETE INITIATIVE | THE UNIVERSITY OF CHICAGO

The Arete Initiative at The University of Chicago is pleased to announce a \$2 million research program on the nature and benefits of Wisdom.

Overview | Profiles | Grant Opportunities | News | Publications | Discussions | Contact Us

SEARCH 2008 100

WELCOME TO THE WISDOM RESEARCH NETWORK
The Arete Initiative at The University of Chicago has launched a \$2 million research program on the nature and benefits of wisdom. Once regarded as a subject worthy of the most rigorous inquiries in order to discern its nature and benefits, wisdom is currently overlooked as a topic for serious scholarly and scientific investigation in many fields. Yet it is difficult to imagine a subject more central to the human enterprise and whose exploration holds greater promise in shedding light and opening up creative possibilities for human flourishing.

The Wisdom Research Network website is an international networking utility that enables scholars and scientists from all

Recent News
May 29 - June 1, 2008 in Monterey Bay, California Since the Enlightenment, public systems of education have tended to focus on the efficient transmission of acquired knowledge... more >>

June 20 - July 2, 2008 in San Antonio, Texas The International Society for Technology in Education (ISTE) is pleased to announce that noted author and journalist James Surowiecki... more >>

Recent Publications
According (and Reading) Peer Influence: Societies at various kinds long have documented the great degree to which people are influenced by similar others. Indeed, the opinions, experiences and behavior of friends, neighbors... more >>

www.wisdomresearch.org

Warum Weisheitsforschung jetzt?

- **Demographische Entwicklung**
- **„Positive Psychology“, „Positive Aging“**
- **Interdisziplinarität**
 - Psychologie
 - Philosophie
 - Theologie
 - Soziologie
 - Politikwissenschaft
 - Wirtschaftswissenschaften
 - Pädagogik
 - ...

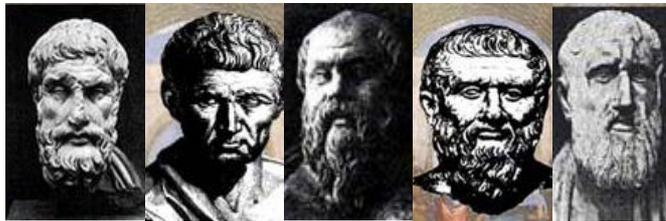
Was ist Weisheit?

(Wie) Kann man Weisheit messen?

Wie wird man weise?



Was ist Weisheit?



Schon Volksschulkinder wissen, was Weisheit ist ...

„Ein weiser Mensch verhält sich anders als andere. Er ist klug, nett, liest mehr Bücher, schaut sich nur sinnvolle Sachen im Fernsehen an.“ (Mädchen, 10 J.)

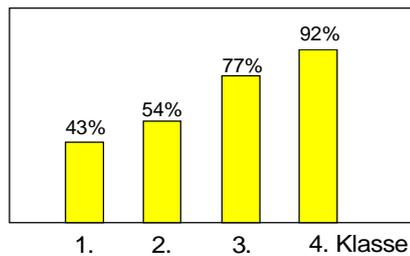
„Er ist klug, alt und hat immer gute Ratschläge. Er ist nett, ehrlich und rätselhaft.“ (Bub, 10 Jahre)

„Weise Menschen geben schlaue Tipps und erzählen uralte Geschichten.“ (Bub, 9 Jahre)

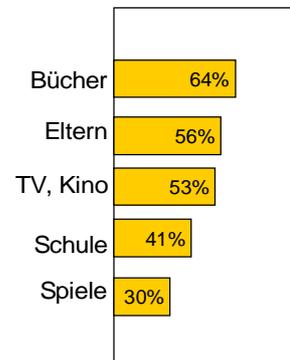
Glück, Bischof & Siebenhüner, in press

Schon Volksschulkinder wissen, was Weisheit ist ...

Anteil Kinder, die den Begriff kennen:

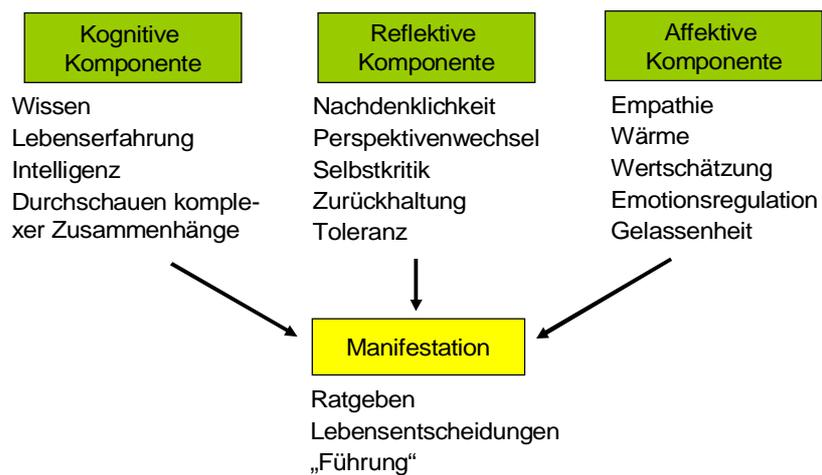


Quellen des Wissens über Weisheit:



Glück, Bischof & Siebenhüner, in press

Erwachsene wissen es genauer...



Ardelt, 2000, 2003, 2004; Clayton & Birren, 1980; Bluck & Glück, 2005

Interindividuelle Unterschiede im Weisheitsverständnis

Ja, ich möchte gewinnen: Die Teilnahme ist unabhängig von einer Bestellung.

1. Wenn Sie ein Haus bauen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

- Innerhalb von 2 Jahren
- In 3 bis 5 Jahren
- Später
- Ich habe nicht vor zu bauen

GEO-Studie:
 1955 TeilnehmerInnen
 53.2% weiblich
 62.8% akadem. Abschluss
 Alter 13-93 Jahre, M = 48.4

Fragebogen zur GEO-Serie »Weisheit« Ausgewählte Fragebogen Nr. 15.05.06 zurücksenden!
 Das Ergebnis steht in ein aktuelles Forschungsprojekt der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien etc.
 Ökolog: 01805861 80 02-

Die GEO-Modelle erheben Ihre persönlichen Ansichten zu dem ethischen Bereich der Weisheit. Wir brauchen, wenn Sie sich ein paar Minuten Zeit für diesen Fragebogen nehmen, Ihre **Unabhängigkeit** erhalten Sie eher **weniger** Anreize.

Es gibt viele **wesentliche** Tugenden – Ehrlichkeit, Ehrlichkeit, Was und andere. Weisheit ist eine **einzigartige** Eigenschaft, die sich von allen anderen unterscheidet. Was macht Weisheit aus, was ist weise – und wie kann man weise werden?

Bitte beantworten Sie alle Fragen.

Wie **wichtig** ist Weisheit? Weisheit ist ein **wichtiger** Bestandteil. Was sehen Sie als **wichtigste** Aspekte von Weisheit? Bitte kreuzen Sie **jeweils** die **grünste** Liste durch. Beurteilen Sie dann **jeden** Aspekt mit einer Note zwischen 1 und 5. 1 = **äußerst** wichtig für Weisheit, 5 = **nur ein** Teil von Weisheit zu sein.

	1	2	3	4	5
• Entwicklungsmöglichkeiten	<input type="checkbox"/>				
• Intelligenz	<input type="checkbox"/>				
• Selbstreflexion und Selbstkritik	<input type="checkbox"/>				
• Orientierung am Guten	<input type="checkbox"/>				
• Wissen und Lebenserfahrung	<input type="checkbox"/>				
• Liebe zu den Menschen	<input type="checkbox"/>				
• Akzeptanz der Subjektivität und Werte anderer	<input type="checkbox"/>				
• Fähigkeit, komplexe Fragen und Zusammenhänge zu überblicken	<input type="checkbox"/>				

Wie **wenn** man weis ist? Bitte kreuzen Sie **jeweils** die **grünste** Liste durch und bewerten Sie **davon** einen Aspekt mit einer Note zwischen 1 und 5. 1 = **äußerst** wichtig um weise zu werden, 5 = **nur** keine Bedeutung für die Entwicklung von Weisheit.

	1	2	3	4	5
• Durch die Beschäftigung mit Philosophie	<input type="checkbox"/>				
• Durch ein breites Spektrum an positiven und negativen Erfahrungen	<input type="checkbox"/>				
• Durch Kontakt mit Ungewissheit	<input type="checkbox"/>				
• Durch unangenehme spontane Entdeckungen	<input type="checkbox"/>				
• Durch Konfrontation mit der Stärke der Menschen	<input type="checkbox"/>				
• Durch das Lernen von weisen Menschen	<input type="checkbox"/>				
• Durch das Überleben an sich	<input type="checkbox"/>				
• Durch die Überleben und Überleben von schlimmen Ereignissen	<input type="checkbox"/>				
• Durch unangenehme Erfahrungen	<input type="checkbox"/>				

Wie **wenn** man weis ist? Bitte kreuzen Sie **jeweils** die **grünste** Liste durch und bewerten Sie **davon** einen Aspekt mit einer Note zwischen 1 und 5. 1 = **äußerst** wichtig um weise zu werden, 5 = **nur** keine Bedeutung für die Entwicklung von Weisheit.

	1	2	3	4	5
• Wissenschaftlich/akademisch	<input type="checkbox"/>				
• Mittlere Rolle	<input type="checkbox"/>				
• Fachhochschule	<input type="checkbox"/>				
• Arzt	<input type="checkbox"/>				
• Berufsausbildung	<input type="checkbox"/>				
• Angewandtes Studium	<input type="checkbox"/>				

Die Auswertung des Fragebogens erfolgt **anonymisiert** und nur zu **reinen** Zwecken.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an unserer Umfrage. Hier haben Sie die Möglichkeit, unser Angebot anzunehmen:

1. Wenn Sie ein Haus bauen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

2. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

3. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

4. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

5. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

6. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

7. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

8. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

9. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

10. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

11. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

12. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

13. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

14. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

15. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

16. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

17. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

18. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

19. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

20. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

21. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

22. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

23. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

24. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

25. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

26. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

27. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

28. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

29. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

30. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

31. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

32. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

33. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

34. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

35. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

36. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

37. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

38. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

39. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

40. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

41. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

42. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

43. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

44. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

45. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

46. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

47. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

48. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

49. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

50. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

51. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

52. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

53. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

54. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

55. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

56. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

57. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

58. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

59. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

60. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

61. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

62. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

63. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

64. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

65. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

66. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

67. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

68. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

69. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

70. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

71. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

72. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

73. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

74. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

75. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

76. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

77. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

78. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

79. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

80. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

81. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

82. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

83. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

84. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

85. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

86. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

87. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

88. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

89. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

90. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

91. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

92. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

93. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

94. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

95. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

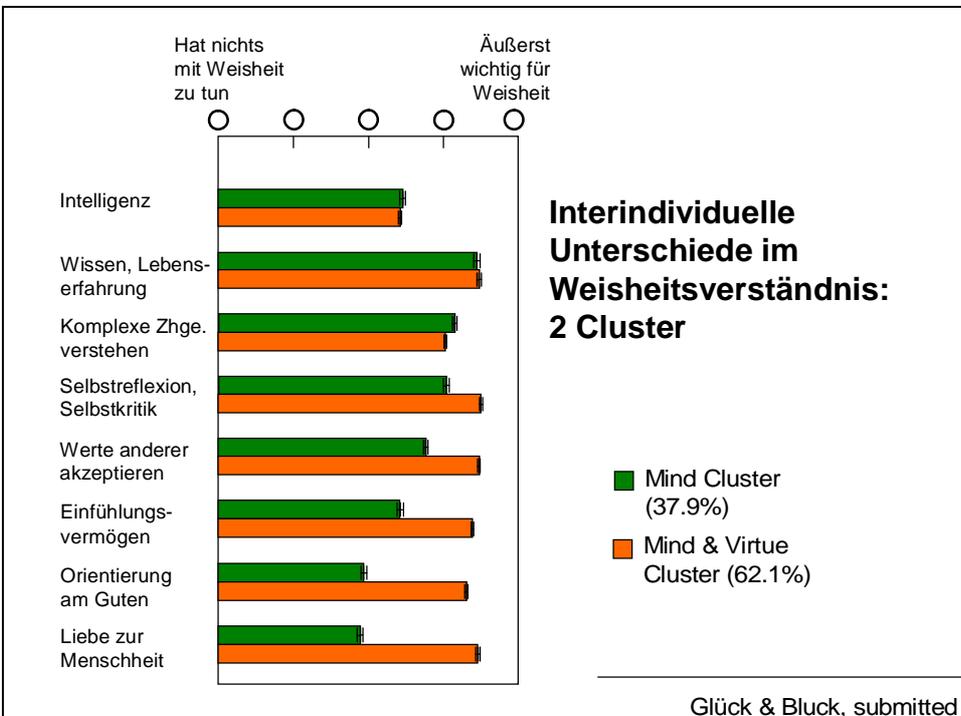
96. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

97. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

98. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

99. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?

100. Wenn Sie ein Grundstück kaufen wollen, welchen Zeitpunkt haben Sie dafür vorgesehen?



2 „Typen“ auch unter psychologischen Weisheitstheorien!

Eher kognitiv orientierte Weisheitstheorien:

- Berliner Weisheitsmodell (z.B. Baltes & Staudinger, 2000; Baltes, Glück & Kunzmann, 2002)
- Balancetheorie der Weisheit (Sternberg, 1998, 2001)

Integrative Weisheitstheorien (kognitiv-reflektiv-affektiv):

- Ardelts dreidimensionales Weisheitsmodell (Ardelt, 2000, 2003, 2004, 2005)
- Eriksons Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung (Erikson, 1973, 1979)
- Labouvie-Viefs Modell der postformalen Entwicklung (Labouvie-Vief, 2003)

Kognitives Beispiel: Berliner Weisheitsmodell

„Weisheit als ExpertInnenwissen über die fundamentalen Aspekte des menschlichen Lebens“

→ Weisheit als Wissenssystem, nicht
Persönlichkeitseigenschaft oder Verhaltensweise

→ durch „gezieltes Üben“ erworben

z.B. Baltes, Glück & Kunzmann, 2002; Baltes & Staudinger, 2000; Kritik: Ardel, 2004

Integratives Beispiel: Dreidimensionale Weisheitstheorie von Ardel

Weisheit als **Persönlichkeitseigenschaft** mit drei Komponenten:

- **Kognitive Komponente:** Streben nach Wahrheit bezüglich der *conditio humana*
- **Reflektive Komponente:** Fähigkeit, Dinge aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten;
- **Affektive Komponente:** „mitfühlende Liebe für andere Menschen“.

Ardelt, 2000, 2003, 2004, 2005

Offene Fragen

- Weisheitsdefinition: steht noch nicht fest ...
- Weisheit als stabile Eigenschaft von Personen?
- Unterschiede zwischen Menschen – und zwischen Kulturen! – im Weisheitsbegriff!
- Definition → Messung → Daten!

Was ist Weisheit?

(Wie) Kann man Weisheit messen?

Wie wird man weise?

Zwei Mess-Ansätze

Selbstbericht:
Fragebögen

Leistungsmaße:
Weisheits“aufgaben“

z.B. Ardelt, 2003; Webster, 2003, 2007

z.B. Baltes & Smith, 1990; Sternberg, 1998

	Stimme nicht zu			Stimme voll zu	
Ich habe in meinem Leben viel Schmerzhaftes durchgemacht.	i	i	i	i	i
Ich bin gut darin, auch meine komplizierteren Gefühle zu verstehen.	i	i	i	i	i
Nachdenken über die Vergangenheit hilft mir, Probleme in der richtigen Perspektive zu sehen.	i	i	i	i	i
Ich lese gerne Bücher, die mich herausfordern, meine eigene Meinung zu einem Thema zu überdenken.	i	i	i	i	i
Ich finde es wichtig, auch in schwierigen Situationen über mich selbst lachen zu können.	i	i	i	i	i

Auszug, *Self-Reported Wisdom Scale* (Webster, 2003)

	Stimme nicht zu			Stimme voll zu	
Die Menschen sind entweder gut oder schlecht.	i	i	i	i	i
Je mehr ich nachdenke, desto weniger kann ich mich entscheiden.	i	i	i	i	i
Unglückliche Menschen, die nur sich selbst bemitleiden, verärgern mich.	i	i	i	i	i
Man kann fast alle Menschen als ehrlich oder unehrlich einteilen.	i	i	i	i	i
Bei mir gehen Dinge oft ohne eigene Schuld schief.	i	i	i	i	i

Auszug, *Three-Dimensional Wisdom Scale* (Ardelt, 2003)

Zwei Mess-Ansätze

Selbstbericht:

Fragebögen

Probleme:

„Weisheits-Selbstkritik-Paradox“

„Umgekehrte“ Fragen: Ist Nicht-Nicht-Weisheit gleich Weisheit?

Leistungsmaße:

Weisheits“aufgaben“

z.B. Ardelt, 2003; Webster, 2003, 2007

z.B. Baltes & Smith, 1990; Sternberg, 1998

Aufgaben aus dem Berliner Weisheitsparadigma:

Ein fünfzehnjähriges Mädchen möchte unbedingt sofort von zuhause ausziehen. Was könnte man in einer solchen Situation bedenken und tun?

Manchmal blicken Menschen auf ihr Leben zurück und stellen fest, dass sie nicht alles erreicht haben, was sie sich vorgenommen haben. Was könnte man in einer solchen Situation bedenken und tun?

z.B. Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 2000

Berliner Weisheitsparadigma: Auswertungskriterien

- Faktenwissen
- Prozedurales Wissen
- (Lebensspannen-)Kontextualismus
- Wert-Relativismus
- Umgang mit Unsicherheit

z.B. Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 2000

Beispiel: Niedriger „Weisheitsscore“

Ein 14jähriges Mädchen will unbedingt sofort von zu Hause ausziehen. Was könnte man in dieser Situation bedenken und tun?

„Ein 14jähriges Mädchen? Nein, nein, das geht nicht, man muss dem Mädchen sagen, dass das nicht in Frage kommt. Das ist nur so eine verrückte Idee.“

Beispiel: Hoher „Weisheitswert“ (gekürzt)

„Naja, oberflächlich betrachtet sieht das sehr einfach aus. Im allgemeinen sollten 14jährige zuhause leben. Aber es gibt Situationen, wo das nicht zutrifft. Vielleicht ist das Mädchen todkrank. Oder es gibt ein wirklich schweres Problem mit einem Elternteil. Oder vielleicht ist sie in einem anderen Kulturkreis aufgewachsen oder mit einem anderen Wertsystem. Wichtig ist jedenfalls, einen guten Weg zu finden, wie man mit ihr reden und mehr Information erhalten kann ...“

Empirische Ergebnisse – Berliner Weisheitsparadigma

Wie kann man überprüfen, ob ein Weisheits“test“
tatsächlich Weisheit misst?

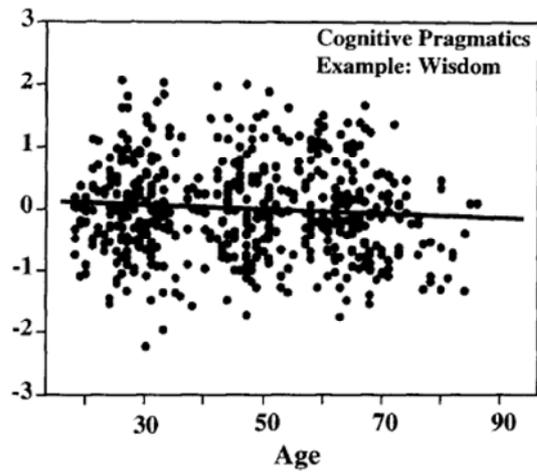
→ Generell schwierig!

Zwei Möglichkeiten:

- Weisheit und Alter,
- Leistung von Personen, die als weise nominiert wurden.

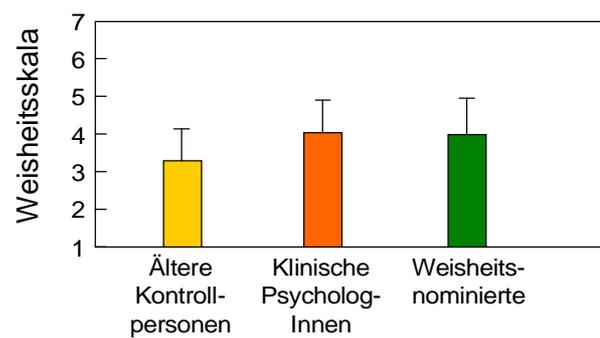
Baltes & Staudinger, 2000; Staudinger, 1999

Weisheit und Alter



Baltes & Staudinger, 2000; Staudinger, 1999

Leistung weisheitsnominiertes Personen



Fehlerbalken: Standardabweichungen

Baltes, Staudinger, Maercker & Smith, 1995

Zwei Mess-Ansätze

Selbstbericht:

Fragebögen

Probleme:

„Weisheits-Selbstkritik-Paradox“

„Umgekehrte“ Fragen: Ist Nicht-Nicht-Weisheit gleich Weisheit?

Leistungsmaße:

Weisheits“aufgaben“

Problem:

Abstraktion, Kontextferne →
Beschränkung auf kognitive Aspekte?

z.B. Ardelt, 2003; Webster, 2003, 2007

z.B. Baltes & Smith, 1990; Sternberg, 1998

Behauptung:

Weisheit manifestiert sich in konkreten schwierigen Problemen des realen menschlichen Lebens:

- individueller Lebenskontext,
- emotionale Belastung,
- interpersonale Beziehungen.

Daher müßte auch die Messung von Weisheit diese Aspekte einbeziehen.

Glück, Bluck, Baron & McAdams, 2005; Glück & Straßer, 2008

Autobiographische Weisheit

Bitte denken Sie an eine Situation in Ihrem eigenen Leben, in der Sie meinen, dass Sie etwas Weises gedacht, gesagt oder getan haben.

→ Wie war die Situation?

→ Was haben Sie gedacht, gesagt oder getan?

Bluck & Glück, 2004; Glück, Bluck, Baron & McAdams, 2005

Autobiographische Weisheit: Situationen

- **Lebensentscheidungen** **44%**
(z.B. Entscheidung für Beruf, Kinder, Trennung)
- **Reaktionen auf negative Ereignisse** **26%**
(z.B. Todesfall, Erkrankung, Trennung, Mobbing)
- **Lebensführungs-Strategien** **19%**
(z.B. Umgang mit depressiven Episoden)
- **Andere** **11%**

Bluck & Glück, 2004; Glück, Bluck, Baron & McAdams, 2005

FWF- Projekt

„Entwicklung und Manifestation von Weisheit“:

2 Hauptfragestellungen:

Wie entwickelt sich Weisheit über die Lebensgeschichte?

Lässt sich Weisheit anhand von Konflikterzählungen aus dem Leben der Befragten erfassen?

Glück & Straßer, 2008

Offene Fragen

Optimale Methode der Weisheitsmessung?

Leistungsmaße: Qualitative Auswertung erforderlich!?

Kognitive – reflektive – **affektive** Aspekte:
Messung möglich?

Was ist Weisheit?

(Wie) Kann man Weisheit messen?

Wie wird man weise?

Drei Ebenen empirischer Forschung:

- Kurzfristige „Weisheitsinterventionen“
- Langfristige Interventionen
- Lebensgeschichte als Intervention

Glück & Baltes, 2006

Kurzfristige Interventionen:

Berliner Weisheitsparadigma: Experimentalstudien.
Weisheitsbezogenes Wissen ...

- ... lässt sich steigern, wenn man sich vor der Aufgabenbearbeitung vorstellt, mit einer anderen Person über die Aufgabe zu sprechen,
- ... lässt sich steigern, wenn man vor der Aufgabenbearbeitung über andere Kulturen und deren Werte und Lebenskontexte nachdenkt,
- ... lässt sich NICHT steigern, wenn man gezielt versucht, eine weise Antwort zu geben.

Böhmig-Krumhaar et al., 2001; Glück & Baltes, 2006; Staudinger & Baltes, 1996;

Langfristige Interventionen:

Sternberg (2001): Weisheits“vorbildung“ in schulischen Lehrplänen z.B. durch

- ... Lesen und Diskutieren über historische weise Urteile und Entscheidungen,
- ... Diskutieren über die Interessen unterschiedlicher Beteiligter in Konflikten,
- ... Anregung zur Reflexion über die eigenen Werthaltungen.

Sternberg, 2001a,b, 2004

Lebensgeschichte als Weisheits- intervention: Verschiedene Ansätze

- Weisheit als ExpertInnenwissen:
„Übung“ → Motivation, Lernkontexte, Vorbilder
- Entwicklungstheorien:
Alter als Kontext für Weisheit (Rückblick, Endlichkeit)
- Lebensereignis-/Traumaforschung:
Weisheit durch Bewältigung schwieriger
Lebensereignisse

Kaum empirische Studien!

Ardelt, 2005

DEFINING
WISDOM
A PROJECT OF THE UNIVERSITY OF CHICAGO

Projekt

„Wisdom and the Life Story“

**(und FWF-Projekt „Entwicklung und Manifestation von
Weisheit“):**

Wie entwickelt sich Weisheit über die Lebensgeschichte?

Defining Wisdom Grant Competition, Glück & Bluck, 2008

Basis: A Cooperation of 8 Years



Susan Bluck

Autobiographical
Memory Research
Narrative Approach
Qualitative Methodology



Judith Glück

Wisdom Research
Individual Differences
Approach
Quantitative Methodology

Glück & Bluck, 2008

Das MORE Wisdom Model

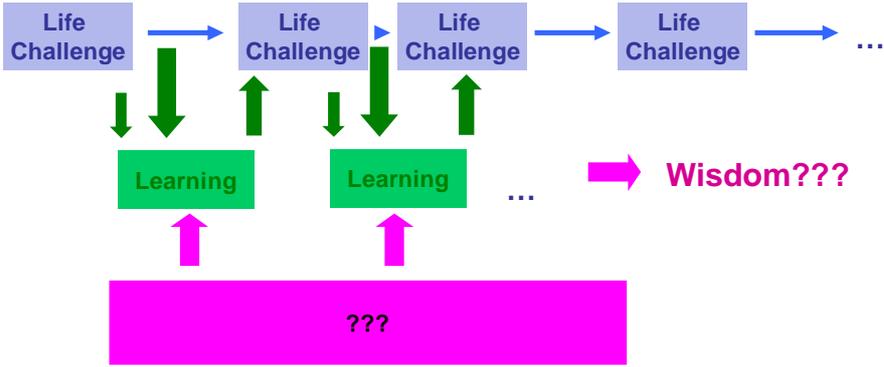
Grundannahme:

Weisheit entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit „fundamentalen“ Lebensereignissen.

(Fundamentale Lebensereignisse: Veränderungen von Lebenssituation und/oder Lebensprioritäten)

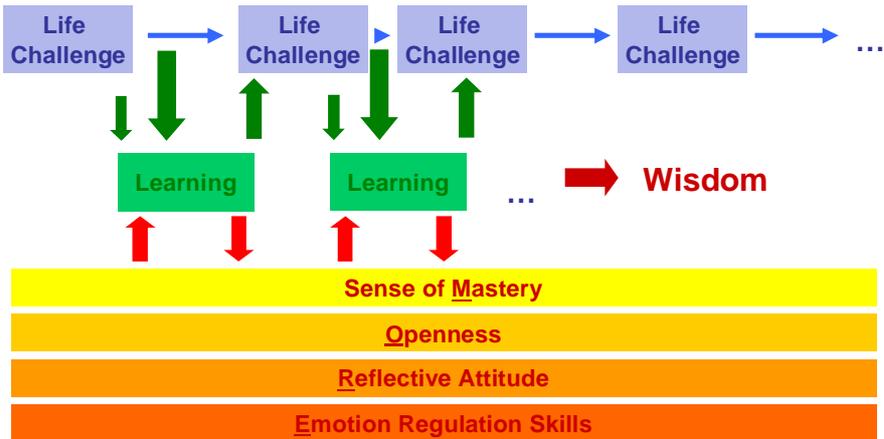
Glück & Bluck, submitted

The MORE Wisdom Model



Glück & Bluck, 2008

The MORE Wisdom Model



Offenheit

Weise Menschen sind an neuen Ideen, Perspektiven und Erfahrungen interessiert. Sie haben keine Angst vor Variabilität und Veränderung, sondern betrachten diese als positive Aspekte der menschlichen Existenz.

Offenheit: Belege aus der Literatur

Offenheit wird von Laien oft als Eigenschaft weiser Menschen genannt.

(Holliday & Chandler, 1985; Sternberg, 1985)

Offenheit ist das stärkste Persönlichkeits-Korrelat von Weisheit in verschiedenen Operationalisierungen.

(Helson & Srivastava, 2002; Levenson, Jennings, Aldwin, & Shiraishi, 2005; Staudinger, Lopez, & Baltes, 1997; Staudinger, Maciel, Smith, & Baltes, 1998; Wink, Ciciolla, Dillon, & Allison, 2007)

Offenheit ist auch ein typisches Korrelat von persönlichem Wachstum nach belastenden Ereignissen.

(Jaarsma, Pool, Sanderman, & Ranchoer, 2006; Maercker & Zoellner, 2004; Zoellner, Rabe, Karl, & Maercker, 2008)

Reflektive Grundhaltung

Weise Menschen haben eine starke Motivation, zu reflektieren, das heißt, intensiv und vertiefend über Dinge nachzudenken, um sie wirklich zu verstehen und Illusionen zu durchschauen. Dies beinhaltet auch die Bereitschaft, sich selbst kritisch zu hinterfragen.

Reflektive Grundhaltung: Belege

Reflektion wird von Laien oft als Eigenschaft weiser Menschen genannt.

(Clayton & Birren, 1980; Hershey & Farrell, 1997; Holliday & Chandler, 1986; Sternberg, 1985; overview: Bluck & Glück, 2005)

Einige Weisheitsmodelle enthalten Reflektion explizit als Komponente von Weisheit.

(Ardelt, 2000, 2004; McKee & Barber, 1999; Webster, 2003; meta-criteria in the Berlin Wisdom Paradigm, overview in Baltes & Staudinger, 2000)

Reflektion hat sich, im Gegensatz zu Grübeln, als wichtiger Prädiktor von Wachstum nach belastenden Ereignissen erwiesen.

(King & Hicks, 2007; Nolen-Hoeksema & Larson, 1999; Zoellner & Marcker, 2006)

Emotionsregulation

Weise Menschen sind sensibel für die Gefühle anderer und zugleich gut darin, ihre eigenen Geüfhle zu kontrollieren.

Sie können negative Gefühle bei sich selbst und anderen effektiv reduzieren, sind aber auch bereit, sich auf negative Gefühle einzulassen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, statt sie von vornherein zu unterdrücken.

Emotionsregulation: Belege

Gelassenheit, Wärme und Empathie werden von Laien oft als Charakteristika weiser Menschen genannt.

(Clayton & Birren, 1980; Holliday & Chandler, 1986; Jason et al., 2001)

Kontrolle über die eigenen Emotionen und Sensibilität für die anderer sind mit weisheitsbezogenem Wissen korreliert.

(Kunzmann, 2004; Kunzmann & Baltes, 2003)

Emotionsregulations-Fertigkeiten steigen bis ins hohe Alter, was möglicherweise ein Grund für die häufige Assoziation von Weisheit mit Alter ist.

(Carstensen et al., 1999; Carstensen et al., 2000; Kunzmann et al., 2005)

Emotionsregulation ist von zentraler Bedeutung für den Umgang mit und die Reflektion über Lebenskrisen wie auch für die Unterstützung anderer in Krisensituationen.

(Maercker & Zoellner, 2004; Neimeyer, 2004)

Sense of Mastery (deutsch???)

Weise Menschen sind überzeugt, dass sie alles, was ihnen passiert, bewältigen und daraus lernen können, ohne sich Illusionen über die Kontrollierbarkeit des menschlichen Lebens zu machen.

Sense of Mastery: Belege

Selbstwirksamkeit, ein verwandtes Konstrukt, ist ein zentraler Prädiktor von Wachstum nach belastenden Ereignissen.

(Benight & Bandura, 2004; Janoff-Bulman, 2004; McKee & Barber, 1999)

Auch Antonovskys Salutogenese-Modell enthält Aspekte von Mastery als zentrale Prädiktoren physischer und psychischer Gesundheit.

(Antonovsky, 1979)

Ein mastery-orientierter Copingstil ist ein wichtiger Prädiktor der erfolgreichen Bewältigung belastender Ereignisse.

(Maercker & Zoellner, 2004)

Dynamische Interaktion

Die vier MORE-Ressourcen sind weder voneinander unabhängig, noch sind sie als stabile Persönlichkeitseigenschaften zu sehen. Sie hängen miteinander zusammen und entwickeln sich interaktiv über die Lebensspanne.

(Baltes & Staudinger, 2000; Brugman, 2006; Joseph & Linley, 2005, 2006; Kramer, 2000; Linley, 2003)

Projekt: Haupthypothese

Weisheitsnominierte zeigen höhere Ausprägungen in den vier MORE-Ressourcen als Kontrollpersonen bei Erfassung durch

- Eigenschafts-Maße (Fragebögen),
- Beurteilung der fundamentalen Ereignisse der eigenen Lebensgeschichte,
- und narrative Interviews über Umgang mit und Reflektion über die fundamentalen Ereignisse der eigenen Lebensgeschichte.

TeilnehmerInnen:

40-50 Weisheitsnominierte aus Kärnten (Medienaufruf)

40-50 gleichaltrige (= ältere bis alte) Personen
(repräsentative Zufallsstichprobe?)

40-50 junge Erwachsene
(repräsentative Zufallsstichprobe?)

Glück & Straßer, 2008

Weisheit in Konflikterzählungen

Interview über einen schwierigen, subjektiv wichtigen Konflikt aus der eigenen Lebensgeschichte.

Auswertungsmöglichkeiten bezüglich Weisheit:

- **Kognitiver Aspekt:** klassische Weisheitskriterien, z.B. Berliner Weisheitsparadigma, Sternbergs Balancetheorie;
- **Reflektiver Aspekt:** Hinterfragen der eigenen Perspektive, Lernen aus dem Ereignis;
- **Affektiver Aspekt:** Beschreibung von und Umgang mit eigenen Emotionen und denen der anderen Person.

Glück & Straßer, submitted

Wisdom Measures

- One task from the Berlin Wisdom Paradigm (written format),
- Ardelt's Three-Dimensional Wisdom Scale,
- Webster's Self-Assessed Wisdom Scale,
- Levenson & Aldwin's Self-Transcendence Scale.

3 Levels in the Relationship Between Wisdom and Life Changes

Actual life changes experienced

E.g., parenthood, certain job experiences, bereavement

Ways of dealing with life changes

E.g., conscious, reflective approach, openness to new experiences, „non-helplessness“

Long-term integration of life changes into one's life story

E.g., seeing long-term benefits even in negative events, subjective learning from experiences

Interdisciplinary Collaborations

Life-Course Sociology:

Monika Ardelt, UFL

Trauma research/psychotherapy:

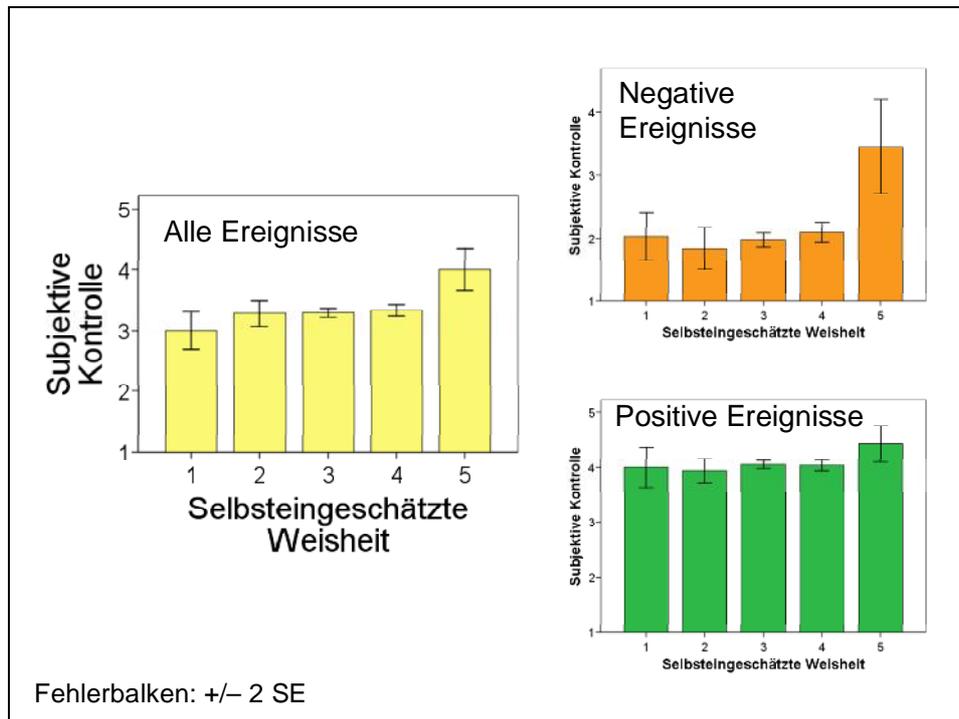
Klaus Ottomeyer, AAUK

Philosophy/psychoanalysis:

Alice Pechriggl, AAUK

Working Definition of Wisdom

Wisdom is an elaborate knowledge base about the essential issues of human nature and existence. This knowledge is developed through life experience and inherently tied to socio-emotional resources: a sense of mastery, openness to experience, a reflective attitude, and emotion regulation skills. These resources are effective in the development of the wisdom knowledge base as well as in the application of this knowledge in facing challenging life situations.



Mastery

Selbstvertrauen bezüglich der Fähigkeit, fundamentale Lebensereignisse zu bewältigen und an ihnen zu „wachsen“.

Beispiel: European Study of Adult Well-Being

Autobiographischer Fragebogen:

- bis zu 15 subjektiv wichtigste Lebensereignisse: Beschreibung und Ereignisratings;
- Selbsteinschätzung Weisheit.

Daten von ca. 700 ÖsterreicherInnen zwischen 50 und 90.

Glück & Bluck, in preparation; Weber et al., 2005

Openness

**Offenheit für neue Perspektiven und Erfahrungen,
Bereitschaft zum Lernen aus Erfahrungen, geringe
Angst vor Veränderungen.**

NEO-Persönlichkeitseigenschaft Openness to Experience
ist in vielen Studien mit Weisheit korreliert.

Glück & Bluck, in preparation; Staudinger, Lopez & Baltes, 1997

Reflection

**Motivation, Dinge (und sich selbst) aus
verschiedenen Perspektiven zu betrachten und zu
hinterfragen.**

Reflektion als Weisheitsaspekt: Ardelt, Webster.

Reflektion als Prädiktor posttraumatischen Wachstums.

Ardelt, 2003; Glück & Bluck, in preparation; Maercker & Zoellner, 2004; Webster, 2003

Emotion Regulation

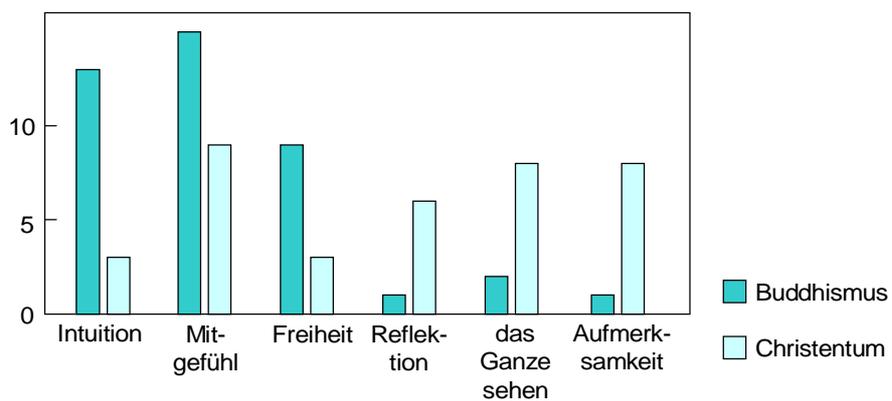
Fähigkeit, die eigenen Gefühle und die anderer Menschen zu erkennen und zu kontrollieren.

Emotionsregulation und Weisheit

Emotionsregulation und posttraumatisches Wachstum

Glück & Bluck, in preparation

Christliche und buddhistische Vorstellungen von Weisheit: Unterschiede



Basis: Interviews mit je 20 christlichen und buddhistischen „WürdenträgerInnen“

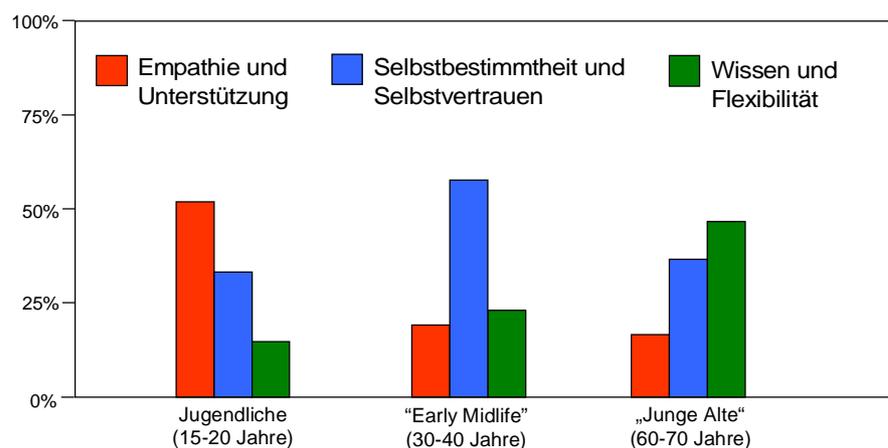
Rappersberger, 2007

Autobiographische Weisheit: Verhalten

- **Selbstbestimmtheit und Selbstvertrauen** 41%
(z.B. zu den eigenen Werten stehen, die Initiative ergreifen, dem eigenen Empfinden vertrauen)
- **Wissen und Flexibilität** 28%
(z.B. Lebenserfahrung anwenden, sich Zeit lassen, Kompromisse eingehen, ruhig bleiben)
- **Empathie und Unterstützung** 28%
(z.B. die Perspektive anderer sehen, andere Werthaltungen akzeptieren, anderen helfen)

Bluck & Glück, 2004; Glück, Bluck, Baron & McAdams, 2005

Weises Verhalten: Altersunterschiede



Bluck & Glück, 2004; Glück, Bluck, Baron & McAdams, 2005



Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Weise sind alle die, die sowohl die Notwendigkeit als auch die Grenzen allen Wissens erkennen, und die verstehen, dass Liebe größer als Wissen ist.

Paul Tillich



Dank an...

- ... Paul B. Baltes für eine bleibende, oft auch kontroverse „inner voice“,
- ... Susan Bluck für eine langjährige spannende Kooperation,
- ... Irene Straßer, Susanne König, Katja Naschenweng, Uwe Redzanowski für einen viel versprechenden Projektbeginn.

3 ReferentInnen und KoordinatorInnen

DSA Norbert Bichl (Beratungszentrum für Migranten und MigrantInnen, Wien)

Dr. Markus Bretschneider (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn)

Mag. Wolfgang Brückner (Die Wiener Volkshochschulen, Zweiter Bildungsweg Floridsdorf, Wien)

Mag.^a Elisabeth Chlebecek (Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds WAFF, Wien)

Prof. Dr. Volker Gehmlich (Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, FH Osnabrück)

Univ.-Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Judith Glück (Abteilung für Entwicklungs- und pädagogische Psychologie, Universität Klagenfurt)

a.o. Univ. Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Luise Gubitzer (Institut für Volkswirtschaftstheorie und -politik, Wirtschaftsuniversität Wien)

Dr. Fabian Kessl (Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld)

Gabriella Kovacs (migrare – Zentrum für MigrantInnen, Linz)

Dr. Richard Krisch (Verein Wiener Jugendzentren & FH Campus Wien)

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien, Wien)

Dr.ⁱⁿ Eva Mitterbauer (Ludwig Boltzmann Institut für Gesundheitsforschung, Wien)

Univ. Prof. Dr. Bernd Overwien (Didaktik der politischen Bildung, Universität Kassel)

Dr.ⁱⁿ Hedwig Presch (Institut für Alterskompetenzen, Wien)

Mag. Wolfgang Stifter (Erwachsenenbildner und Bildungsberater, biv-integrativ, Wien)

BSI Dr.ⁱⁿ Eva Tepperberg (Berufsschulinspektorin und Direktorin Hans-Mandl-Berufsschule, Wien)

Mag.^a Friederike Weber (prospect Unternehmensberatung GmbH, Wien)

Mag.^a Martina Zach (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung, Wien)

Dr. Reinhard Zürcher (Institut für Forschung, Innovation und Schulentwicklung, Pädagogische Hochschule, Wien)