

Hefler, Günter

Research Report

Die Förderung Lebenslangen Lernens benachteiligter Zielgruppen durch Outreach- und Empowerment-Strategien

AMS info, No. 268/269

Provided in Cooperation with:

Public Employment Service Austria (AMS), Vienna

Suggested Citation: Hefler, Günter (2014) : Die Förderung Lebenslangen Lernens benachteiligter Zielgruppen durch Outreach- und Empowerment-Strategien, AMS info, No. 268/269, Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), Wien

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/102525>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Die Förderung Lebenslangen Lernens benachteiligter Zielgruppen durch Outreach- und Empowerment-Strategien¹



1 Einleitung

Seit die Rede vom Lebenslangen Lernen in den frühen 1970er auf der Bühne der globalen Bildungspolitik erschienen ist (vgl. UNESCO et al. 1972; Jakobi 2009) provoziert sie Zustimmung und Ablehnung, je nach den Assoziationen, die sie bei den Zuhörenden auslöst. Im Deutschen wie im Englischen werden Lernen bzw. Learning sowohl mit Vorstellungen des Wachsens, Werdens und Teilhabens als auch mit Vorstellungen des Unterrichts, Unterweisens, Trainierens – kurz der organisierten Bildung (Education) – verbunden. Die Ambivalenz, mit der wir der Forderung nach Lebenslangem Lernen gegenüberstehen, speist sich einerseits aus dieser Bedeutungsvielfalt. Andererseits besteht ständig Gefahr, dass wir, wie Stephen Billett (2010) überzeugend ausführt, zwar vom Lebenslangen Lernen sprechen, aber doch nur die wiederholte, sprich lebenslange, Teilnahme an organisierter Bildung meinen, so als ob die Schulbank der einzig legitime Ort des Lernens Erwachsener wäre.

Als Konzept nimmt Lebenslanges Lernen die humanistischen Vorstellungen von sich über die gesamte Lebensspanne erstreckenden Wachstumsprozessen auf. Wir bleiben nicht stehen, altern nicht nur, sondern entwickeln neue Interessen, Fähigkeiten und Haltungen. In unseren Wachstums- und Entwicklungsprozessen greifen wir auf unterschiedliche Ressourcen zurück, die in den unterschiedlichen Lebensbereichen eingelagert sind. Die phasenweise Teilnahme an organisierter Weiterbildung stellt dabei nur einen Aspekt unter vielen dar. Wachstum und Entwicklung können durch innere wie äußere Hindernisse unterbunden werden. Lebenslanges Lernen wird demnach mit der Programmatik verbunden, die Bedingungen für Wachstum und Entwicklung herzustellen. Positive Assoziationen zu Lebenslangem Lernen speisen sich häufig aus einem Vertrauen in und einer Wertschätzung für die Entwicklungsmöglichkeiten im Erwachsenenalter.

Lebenslanges Lernen ist aber auch stets mit der Vorstellung verbunden worden, dass sich organisierte Bildung oder geplante Interventionen, die Individuen Lernen ermöglichen, nicht auf die Kindheit und Adoleszenz zu beschränken, sondern sich über die gesamte Lebensspanne verteilen und ausdehnen sollen (vgl. OECD 1973). Lebenslanges Lernen wird dabei hauptsächlich als Frage der Verfügbarkeit von und der Teilnahme an organisierter Bildung verstanden. Im Vordergrund stehen die Instrumente zur Herbeiführung des Lernens und wie und welche TeilnehmerInnen mit ihnen erreicht werden können. Auch die Forderung, informelles Lernen zu

fördern, erscheint dabei als genuin pädagogische Intervention (vgl. Fenwick, 2000). Wie die Programmatik lebenslanger Weiterbildung bewertet wird, hängt dabei davon ab, welche Akteure welche Interessen mit der Teilnahme – oder dem Zwang zur Teilnahme – verfolgen und in welcher Weise die Angebote auf die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen oder sich diesen verwehren. Erwachsene, die frei zwischen für sie maßgeschneiderten Angeboten wählen können, werden Lebenslanges Lernen als Bereicherung erleben. Zugleich evoziert die Vorstellung, quasi lebenslang in die Schule gehen zu müssen (Zwang zur Teilnahme bei gleichzeitiger Unterordnung der Interessen der Teilnehmenden unter Zielsetzungen Dritter), Ablehnung. Die »Weiterbildungspflicht« wird somit quasi als (Höchst-)Strafe² wahrgenommen.

Im folgenden Beitrag stelle ich in Grundzügen ein Projekt vor, in dessen Rahmen versucht wurde, die Breite des Konzeptes des Lebenslangen Lernens für die Analyse und Planung politischer Interventionen im Feld des Lebenslangen Lernens nutzbar zu machen. Das Projekt »Wissensempowerment – Förderung der beruflichen Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsmotivation von bildungsfernen Personengruppen in Wien«³ (Fleischer/Hefler/Markowitsch 2010) wurde im Auftrag der Magistratsabteilung 27 – EU-Strategie und Wirtschaftsentwicklung der Stadt Wien durchgeführt. Ziel der Studie war es, einen Analyserahmen für die systematische Identifizierung von internationalen Projekten zu entwickeln, die in ihrer Teilhabe am Lebenslangen Lernen – und nicht nur in ihrer Weiterbildungsaktivität – benachteiligten Personen Zugang zu neuen Lernmöglichkeiten eröffnen sollen. Der von Oliver Kress (MA 27) geprägte Begriff »Wissensempowerment« versucht eine Akzentverschiebung vorzunehmen: Nicht die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung an sich steht im Vordergrund, sondern die Unterstützung für Benachteiligte, sich des eigenen Vermögens zu

1 Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um die erweiterte Fassung eines vom Autor auf der Fachtagung »Zur Relativitätstheorie des Bildungsverhaltens – Soziale Milieus, Bedürfnisse und Weiterbildungsmotivation« gehaltenen Vortrages. Diese Tagung fand am 5. Juni 2013 im Kardinal König Haus in Wien statt. Veranstalter dieser Fachtagung waren das AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, die Caritas Österreich und das sozialwissenschaftliche Forschungs- und Beratungsinstitut abif.

2 Die Assoziation zu einer lebenslangen Haftstrafe besteht im Deutschen, aber nicht im Englischen (vgl. Life Imprisonment, Life Sentence).

3 Die Studie ist unter www.wien.gv.at/wirtschaft/standort/pdf/wisempl.pdf bzw. unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library« verfügbar.

lernen bewusst zu werden und sich das eigene Lernen anzueignen, um damit selbstgewählte Ziele zu verfolgen. Neben der konzeptiven Seite des zwischen März und November 2010 durchgeführten Projektes stand die Suche nach für den Wiener Kontext relevanten Beispielprojekten im Vordergrund. Dazu wurden Datenbanken gesichtet – insbesondere die Projektdatenbank des Europäischen Sozialfonds (ESF) – und insgesamt 35 ausgewählte, also für den Wiener Kontext, relevante Projekte näher beschrieben.

In meinem Beitrag folge ich den Eckpfeilern des Projektes. Um verstehen zu können, wie Angehörige benachteiligter Gruppen in ihrem Lernen unterstützt werden können, ist es unerlässlich, eine Lebensverlaufsperspektive einzunehmen. Im Abschnitt 2 führe ich die gewählte Perspektive ein. Aus der Lebensverlaufsperspektive ergibt sich, wie im Abschnitt 3 dargestellt wird, die Notwendigkeit, Elemente des Lernens im Erwachsenenalters und deren Verhältnis zueinander zu diskutieren. Aus der Analyse von individuellen Lebensverläufen lassen sich Aufgabenstellungen ableiten, zu deren Lösung Angebote beitragen können, um Erwachsenen mehr Lernmöglichkeiten einzuräumen. Im Abschnitt 4 stelle ich die im Projekt entwickelte Typologie der Aufgabenstellungen vor und führe aus, welche Rückschlüsse diese auf die Formulierung von Zielgruppen von Angeboten der Förderung des lebenslangen Lernens ergeben. Beispiele für Projekte, die die wohl wichtigste Aufgabenstellung, also einen Zugang zu lernförderlichen Beteiligungskontexten zu schaffen bzw. zu ermöglichen, verfolgen, stelle ich im Abschnitt 5 vor. Im Ausblick (Abschnitt 6) fasse ich drei Kernbotschaften des Projektes zum Wissensempowerment zusammen.

2 »Rita Revisited« – Lernmotivation und Weiterbildungsbarrieren im Lebensverlauf

Mit Ende der Spätadoleszenz und dem Beginn des frühen Erwachsenenalters ist die individuelle Entwicklung noch nicht abgeschlossen, vielmehr setzen Individuen Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne fort: Erwachsene lernen dazu, verändern sich, wachsen in den unterschiedlichsten Dimensionen ihrer Persönlichkeit und durchlaufen Entwicklungsprozesse, die sowohl ihre inneren psychischen Welten als auch ihren Platz und ihre Rolle in der sozialen Welt verändern. Mitte der 1960er Jahre und im Zuge der von sozialen Bewegungen getragenen gesellschaftlichen Veränderungen löste die Betonung von individuellen Wachstums- und Entwicklungsprozessen im Erwachsenenalter statische Perspektiven ab. Wurde zuvor der vergleichsweise stabile »Sozialcharakter« des Erwachsenen in einer »durchbürokratisierten« Welt betont, in der Erwachsene zwar auf Elementarereignisse wie Kriege oder Wirtschaftskrisen antworten müssen, bei ungestörtem Lebensverlauf aber ihre einmal eingenommene soziale Laufbahn fortschreiben, so stand jetzt die kontinuierliche Veränderung des Erwachsenen im Vordergrund. Der gesellschaftlichen Dynamik im »Age of Discontinuity« (so ein Buchtitel von Peter Drucker aus dem Jahr 1969) wurde die Dynamik der individuellen Biographie gegenüber gestellt. Lernprozesse inner- und außerhalb der organisierten Bildung wurden als grundsätzlicher Bestandteil individueller Biographien interpretiert. Nicht warum Erwachsene lernen, sondern durch welche innerpsychischen und gesellschaftlichen Strukturen sie in ihrer Entwicklung gefördert oder gehindert werden, trat in den Mittelpunkt des Interesses. Zugleich wurde die Ver-

zählung von individueller und gesellschaftlicher Emanzipation hervorgehoben.⁴

Die Teilnahme an organisierter Bildung wurde in Folge in doppelter Weise mit dem Lebensverlauf verbunden. Zum einen entsteht – entsprechende Angebote vorausgesetzt – die Motivation, Weiterbildung zu beginnen, an unterschiedlichen Punkten im individuellen Lebensverlauf, und sie wird von unterschiedlichen äußeren Ereignissen getriggert (vgl. Aslanian/Brickell 1980). Prozesse, in denen die Motivation zur Teilnahme entsteht, gehen dabei den Prozessen, die zur eigentlichen Umsetzung von Weiterbildungsvorhaben führen, zeitlich voraus (Heckhausen, 1999). Zum anderen ermöglicht und erfordert die Teilnahme an organisierter Bildung Veränderungen im Leben der Teilnehmenden – ihrer Life Structure (vgl. Levinson 1980; Hefler 2013c, Seite 111–114): Was im »Kurs« gelernt wird, erscheint dabei immer nur als Ausschnitt dessen, was die Teilnehmenden im selben Zeitabschnitt insgesamt lernen oder aufgrund eines Scheiterns nicht lernen. Umgekehrt verliert die Teilnahme an organisierter Weiterbildung ihre privilegierte Stellung, weil der Arbeitsplatz, die Familie oder das zivilgesellschaftliche Engagement als legitime und wirkungsvolle Orte des Lernens anerkannt werden. Um das Gelingen oder Misslingen von Lernprozessen – ob nun mit oder ohne der Hilfe organisierter Bildungsangebote – zu verstehen, müssen damit längere Lebensabschnitte, das Zusammenspiel unterschiedlicher Lebensbereiche, die die Lebensstruktur bilden, und die Bedingungen in den relevanten sozialen Umwelten betrachtet werden.

Paradigmatisch für diese umfassende Perspektive auf das Lernen benachteiligter Erwachsener ist die 1980 uraufgeführte, drei Jahre später verfilmte Komödie »Educating Rita« von Willy Russell (1981) geworden (vgl. beispielsweise Wakeford 1993 oder Benn, Elliott, & Whaley, 1998). Film und Stück zeigen eine britische Universität Mitte der 1970er Jahre, die sich – via Open-University-Bildungsfernsehen – benachteiligten Bevölkerungsgruppen gegenüber öffnet, in ihren sozialen Codes aber Studierenden aus dem ArbeiterInnenmilieu gegenüber abweisend bleibt (Bernstein [1975 (2003)]).

Beispiel 1: Kurzzusammenfassung von »Educating Rita«

Die Protagonistin Rita, Mitte 20 und erfolgreich als Friseurin tätig, beschließt, ihrer Sehnsucht nach einem anderen Leben eine Form zu geben, nicht nur Romane zu verschlingen, sondern Englische Literatur zu studieren – sehr zum Mißfallen ihres Lebensgefährten, der auf ein – altersnormgemäßes – erstes Kind drängt. Als er entdeckt, dass seine lesende Freundin die Pille nimmt, verbrennt er in einem Wutanfall ihre Bücher, ein Akt, der den Bruch der Beziehung vorwegnimmt. Aber auch der Rita als Tutor zugewiesene, alkoholranke Professor für englische Poesie ist irritiert, dass nun tatsächlich eine Studierende das »Angebot« der Open University »verkennt« und Zugang zur Universität wünscht, der aller Rhetorik zum Trotz für sie nicht vorgesehen ist und dessen Beschwerlichkeit im Stück kongenial durch die beständig klemmende Tür zum Gelehrtenzimmer symbolisiert wird.

4 Ältere Positionen, so z.B. John Havinghursts (1972) Developmental Tasks (erstmalig publiziert 1948) oder Erik H. Eriksons (1983) Konzeption des Lebenszyklus (erstmalig 1950), gingen in die bestimmenden Bestseller (Sheehy 1976) und wissenschaftlichen Studien (D. Levinson/Darrow/Klein/Levinson/McKee 1978) ein. Frühe Studien zur Soziologie des Lebensverlaufes, so z.B. Elders 1974 erstmalig erschienene Studie zu den Kindern der Great Depression (Elder 1998), zeigten zudem, dass das Bild der passiven, gesellschaftlichen Brüchen ausgelieferten Erwachsenen auch für ältere Generationen nicht zutreffend war (vgl. die Übersichts-darstellungen Clausen 1986, Sugarman 2001, Elder/Shanahan 2006).

Mit dem ersten Schritt auf universitären Boden beginnt für Rita ein aufregender und schmerzhafter Wachstums- und Emanzipationsprozess, bei dem wir sie über zwei Jahre begleiten: Sie muss es aushalten, zu lernen, viele akademische Künste noch nicht zu beherrschen, also Kritiken schreiben, in der Öffentlichkeit sprechen, sich passend kleiden, und gerade deshalb es lernen, dies zu können. Sie muss ihren Freund verlassen und in eine Wohngemeinschaft umziehen. Sie muss einen Job als Kellnerin annehmen, der ihr mehr Zeit zum Studieren lässt – auch wenn es vorerst einen beruflichen Abstieg von der Fach- zur Hilfskraft bedeutet. Sie muss sich den patriarchal geprägten Erwartungen ihrer Herkunftsklasse und ihren kulturellen Praktiken – das gemeinsame Trinken und Singen – entöhnen und um endlich daran denken zu können, ein anderes Lied anzustimmen (»To sing a better song!«⁵). Schließlich muss Rita ihre eigene Rolle als Erwachsene samt ihrer eigenen, über die Lebensgeschichte erworbenen individuellen Ressourcen wiederentdecken und ihren eigenen Lern- und Entwicklungsprozess gegenüber dem gleichzeitigen Scheitern ihres strauhelnden Mentors und ihrer suizidalen Mitbewohnerin verteidigen.

Quelle: eigene Zusammenfassung auf Basis von Russells 1981

Mit der neuerlichen Konjunktur von Lifelong Learning als politischem Credo ab Mitte der 1990er Jahre (McGivney 2006) wurden auch Ansätze der lebenslaufbezogenen biographischen Forschung zur Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme von Erwachsenen an organisierter Weiterbildung und dem Lernen am Arbeitsplatz wiederaufgenommen (vgl. Antikainen 1996, Ecclestone/Biesta/Hughes 2009, Biesta/Field/Hodkinson/Macleod/Goodson 2011). In der (insbesondere anglo-amerikanischen) Literatur zur Laufbahn- und Karriereberatung hat sich zudem die Lebensverlaufs-perspektive über die letzten vier Jahrzehnte durchgehalten und weiter ausdifferenziert (vgl. z. B. Schein 1978, Schlossberg 1984 sowie die aktuellen Übersichten in Sugarman 2004 oder Anderson/Goodman/Schlossberg 2012).

Um Lern- und Entwicklungsprozesse nachvollziehen zu können, die Erwachsene im Versuch durchlaufen, sich neu zu erfinden und ihre soziale Position grundsätzlich zu verbessern, müssen wir sie typischerweise über Zeiträume von sieben, zehn oder mehr Jahre begleiten. Im Rahmen des Projektes »Wissensempowerment« wurden biographische Fallvignetten vor dem Hintergrund der skizzierten Perspektive aufgeschlüsselt. Exemplarisch soll das an einer Fallvignette aus England (vgl. Crossan/Field/Gallacher/Merrill 2003, eine längere Zusammenfassung in Fleischer et al. 2010, Seite 40ff) vorgestellt werden.

Mit 25 fällt Jane – mit ihren zwei Kleinkindern zu Hause, der Mann berufstätig – die Decke auf den Kopf. Sie hat ihren ungeliebten HilfsarbeiterInnenjob hingeschmissen, um ihre Kinder zu versorgen und ihren zunehmend pflegedürftigen Großvater zu betreuen. Jane hat die Schule gehasst, nur den Pflichtschulabschluss gemacht und keinerlei Intention, jemals wieder die Schulbank zu drücken. Auch die Perspektive, zur Fließbandarbeit, falls überhaupt möglich, zurückzukehren, ist alles andere als verlockend. Als ihr Großvater stirbt, bricht das prekäre Gleichgewicht ihrer Lebensstruktur zusammen. Sie braucht einen Ausgleich, um die plötzliche Lücke zu füllen, und »findet« einen Kochkurs im nahegelegenen Gemeindezentrum, den sie besuchen kann, weil auch Kinderbetreuung angeboten wird. Der Kontakt mit anderen kinderbetreuenden Frauen stabilisiert sie und bringt sie durch die Krise. Das niedrigschwellige Beteiligungsangebot – fernab jeder beruflichen Verwertbarkeit und mehr »Konsum« als »Bildungsinvestition« – ermöglicht die Verarbeitung der individuellen Krise, bietet jenen zusätzlichen Spielraum, der die Situation als bewältigbar erscheinen lässt. Als ein Jahr später im selben Zentrum ein Basisbildungsprogramm angeboten wird, nimmt Jane teil, weil sie den sozialen Rahmen des Gemeindezentrums schätzen gelernt hat. Nicht die Weiterbildung und ihre vermeintlichen Vorteile, sondern das Eingebundensein in die Frauengruppe motiviert Jane, den Grundbildungslehrgang zu durchlaufen. Nach zwei Jahren Grundbildung – ihre Kinder sind nun vier und sechs – findet Jane den Zeitpunkt gekommen, sich mit der Frage ihrer beruflichen Zukunft auseinanderzusetzen. Sie möchte nicht mehr zurück in die Fabrik, hat aber noch keine konkreten Vorstellungen, wohin die Reise gehen soll. Der Grundbildungslehrgang hat ihr ermöglicht, sich selbst als Lernende in einer neuen Weise zu erleben, sie greift deshalb die Möglichkeit auf, abermals einen, nun deutlich anspruchsvolleren modularen Lehrgang am Bildungszentrum aufzunehmen, der neben beruflichen Qualifikationen auch eine Studienberechtigung vermittelt. Gleichzeitig übernimmt sie verstärkt ehrenamtliche Verantwortung in der Organisation des Gemeinschaftszentrums. Sowohl der angebotene Basisbildungskurs als auch der Aufbaukurs sind öffentlich finanziert und stellen Formen der Weiterbildungsförderung dar, die neue Möglichkeiten für

Abbildung 1: Janes' Lebensstruktur und Lernaktivitäten im jungen Erwachsenenalter

		Beobachtung eines Mehrjahreszeitraumes				
Lebensjahr		20	25		30	
Life Structure (Levinson 1980)	Bildungsteilnahme	Abbruch Ausbildung	Kochkurs – Elternrunde	Basisbildungskurs (12 Monate)	Aufbaukurs Hochschulzugang	
	Erwerbstätigkeit	Hilfsarbeit, Fabrikarbeit	(23) Kinderkarenz		Verstärkte Ehrenamtliche Tätigkeit	»Traum« Aufnahme eines Studiums; Beginn einer noch nicht näher bestimmten Karriere als Angestellte
	Lebenssituation	(23) Beendigung Hilfstätigkeit (ohne Rückkehrwunsch/-option)	(23/24) Geburt erstes und zweites Kind	Pflege Großvater (25) Tod Großvater und akute Krise		
	(öffentlich finanzierte) Unterstützungen			Grundfinanzierung – Einrichtung Kinderbetreuung	Öffentliche Finanzierung – (Angebot) Grundbildung	Öffentliche Finanzierung – Qualifikation Hochschulzugang

Quelle: eigene Darstellung basierend auf Crossan et al. 2003

benachteiligte Gruppen eröffnen wollen. Aber nur weil und sofern sie mit den individuellen Veränderungsprozessen in Janes Leben zusammenspielen, bietet sie eine effektive Hilfe, die Sackgasse, in der sich Jane gefangen gesehen hat, zu überwinden. Kein Schritt im Entwicklungsprozess kann übersprungen werden: Ohne Kochkurs hätte Jane niemals einen Schritt Richtung »Weiterbildung« getan. Ohne Basisbildungskurs hätte Jane nie in Erwägung gezogen, eine formale Höherqualifizierung zu machen.

Fallvignetten wie diese wurden im Projekt »Wissensempowerment« herangezogen, um systematisch danach zu fragen, welche Aufgabenstellungen über den Lebensverlauf und bei unterschiedlicher Ausgangsposition bestehen, und welche Angebote diese Aufgabenstellung lösen können, um Lernen, Wachstum und Entwicklung – mit und ohne Unterstützung durch organisierte Weiterbildung – zu ermöglichen (vgl. auch Hefler 2013b). Bevor ich die entwickelte Typologie der Aufgabenstellungen kurz vorstelle, möchte ich auf das Zusammenspiel von Lernen, Wachstum, Entwicklung und Weiterbildung kurz eingehen.

3 Lernen durch Beteiligung, Entwicklung und Weiterbildung – eine Interaktionsbeziehung

Wie unterschiedliche Forschungsstränge seit den 1960er Jahren zeigen (vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 49–75) spielt für das Lernen im Erwachsenenalter die Beteiligung an Aktivitäten und die Teilhabe an den Gemeinschaften, die diese umsetzen, eine entscheidende Rolle.

Dem Arbeitsplatz und dessen Qualitäten kommt für das Lernen von Erwachsenen eine entscheidende Bedeutung zu: hinreichend komplexe, hinreichend selbstbestimmte Arbeit ermöglicht kontinuierliches Lernen und motiviert, dazuzulernen, um jeweils die nächsten Stufen beruflicher Kompetenzentwicklung zu erreichen. Wer einen lernförderlichen Arbeitsplatz innehat, verfügt über eine entscheidende Quelle der Motivation und der Möglichkeit zu lernen. Ohne lernförderlichem Arbeitsplatz oder ohne einem Zugang zur Erwerbsarbeit überhaupt fehlt eine wesentliche Ressource individuellen Lernens. Andere Lebensbereiche, so etwa die Familienarbeit, ehrenamtliche oder zivilgesellschaftliche Arbeit, bieten zwar für sich ähnliche Lernmöglichkeiten, können allerdings nur bedingt und für kürzere Zeiträume das Fehlen eines lernförderlichen Arbeitsplatzes kompensieren. Soziale Interventionsformen, die Beteiligungsmöglichkeiten für jene schaffen, die entweder aus der Erwerbsarbeit herausgefallen sind oder nur über stark benachteiligte Arbeitsplätze verfügen, sind damit einerseits unverzichtbar. Zugleich bleibt das Ziel bestehen, Zugang zu lernförderlichen Arbeitsplätzen zu schaffen. Während die Beteiligung an organisierter Weiterbildung für sich kein vorrangiges Ziel darstellt, erweist sich Weiterbildung häufig als unverzichtbares Instrument, den Zugang zu den gesuchten Arbeitsplätzen zu eröffnen.

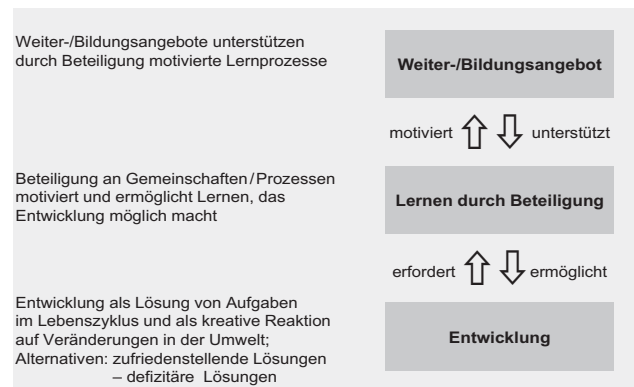
Erwachsene, die an ausreichend lernförderlichen Kontexten aktiv partizipieren, lernen kontinuierlich im Prozess und sehen sich sukzessive Aufgaben gegenüber, die ihre Entwicklung herausfordern und zugleich ermöglichen. Wie individuell auch immer innere Entwicklungsprozesse verlaufen mögen, sie profitieren vom Halt und der Variabilität, den lernförderliche Kontexte bereithalten. Lernen durch Beteiligung ist dabei eine notwendige Bedingung für langfristige individuelle Entwicklung: Fehlen Beteili-

gungskontexte, so sind auch die individuellen Entwicklungsprozesse behindert.

»Educating Rita« bietet viele Beispiele für das Zusammenspiel von »Haltender Umwelt« (hier beispielsweise die über zwei Jahre kontinuierliche Beziehung zu einem Tutor), »Lernen« (den universitären Aufgaben, denen sich Rita im Kurs stellt) und »Entwicklung« (z.B. der Erwerb der Fähigkeit, das eigene (Noch-)Nicht-Können auszuhalten und bei Schwierigkeiten sich nicht zurückzuziehen). Lernförderliche Arbeitsplätze und die sozialen Beziehungen zu KollegInnen und Vorgesetzten bieten in ähnlicher Weise einen ausreichend sicheren Halt, der nicht nur Lernen unterstützt, sondern auch die Entwicklung vorantreibt. Wo immer Individuen in diesem Sinn lernförderliche und haltende Kontexte vermissen, ist es zur Wahrung ihrer Entwicklungsmöglichkeiten entscheidend, für diese Ersatz zu finden.

Fehlen die Voraussetzungen für Entwicklungsprozesse, dann hat deren Scheitern selbst einen negativen Einfluss auf die weiteren Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Entwicklungsprozesse können beides, gelingen und misslingen, aber sie können nicht ausgespart bleiben. Die relative Qualität ihrer Bewältigung hat entscheidenden Einfluss auf die Lebensgestaltung von Individuen über die Lebensspanne und ihr – wie immer relativ zu bewertendes – Wohlergehen und Lebensglück. Schwerwiegende Einschränkungen in den Entwicklungsmöglichkeiten führen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu problematischen bzw. schwerwiegenden Folgeproblemen bis hin zu schweren somatischen und psychischen Erkrankungen. Je länger die Benachteiligung in den Entwicklungsbedingungen andauert, umso aufwendiger wird es, deren Folgen durch neue Erfahrungen wettzumachen.

Abbildung 2: Verhältnis von »Entwicklung – Lernen – Weiterbildung«



Quelle: Fleischer et al. 2010, Seite 53

Im Rahmenkonzept des Projektes wurde betont, dass Lernen und Entwicklung im Erwachsenenalter relativ unabhängig von der Teilnahme an organisierter Bildung erfolgt und damit – umgekehrt – die Weiterbildungsteilnahme auch nicht zum Dreh- und Angelpunkt von Ansätzen werden kann, Lernen im Erwachsenenalter zu fördern. Zugleich lässt sich gerade vor diesem Hintergrund die relative Bedeutung von Weiterbildungsteilnahmen besser verstehen.

Weitbildungsteilnahme erscheint dabei einerseits als Begleiterscheinung der Beteiligung an hinreichend lernförderlichen Umwelten (vgl. Courtney 1992). In Beteiligungskontexten erfolgt

Weiterbildungsbeteiligung häufig als Teil des Gesamtangebotes, ohne dass es eine besondere Motivation zur Teilnahme bedürfen würde. Viele berufliche Positionen schließen kontinuierliche Weiterbildung buchstäblich ein, so z.B. bei jährlich veranstalteten Weiterbildungstagen für eine gesamte Berufsgruppe. Weiterbildungsteilnahme kann vor diesem Hintergrund selbst als Indikator dafür gedeutet werden, ob Individuen vermutlich über ausreichend lernförderliche Umwelten verfügen oder nicht.

Dem selben Argument folgend lässt sich zeigen, dass Individuen ohne Weiterbildungsteilnahme und Weiterbildungsneigung mittelfristig dann organisierte Weiterbildungsangebote für sich zu entdecken beginnen, wenn sie in Kontexte eingebunden werden, in denen sie lernen können. Ein Lernen, das zugleich, wie im Beispiel Janes, Motivation erzeugt, mehr zu lernen und Weiterbildung in Anspruch zu nehmen. Als Folge von der Qualität von Beteiligungskontexten erfolgt typischerweise der Wechsel von weiterbildungsfernen und weiterbildungsaffinen Positionen. Vorerst uninteressante Weiterbildungsoptionen werden von den Zielgruppenangehörigen angenommen, sobald sie in einem Beteiligungskontext neue Anwendungsmöglichkeiten für das Gelernte entdecken.

Schlussendlich stellen Weiterbildungsangebote selbst wesentliche Beteiligungskontexte dar: Sie bieten Spielraum, wie im Fallbeispiel von Jane, um das eigene Leben umzuorganisieren, um tatsächlich zu »Neuen Ufern« aufzubrechen. Die vielfach beschriebenen »sozialen« Funktionen von Weiterbildungsangeboten (»Neue Leute kennenlernen«) lassen sich bewusst für das Wissensempowerment einsetzen, auch wenn die beworbenen Kurse, wie z.B. der Kochkurs von Jane, auf kurze Sicht gesehen völlig ungeeignet erscheinen, das berufliche Fortkommen zu unterstützen.

4 Von Barrieren zu Aufgabenstellungen

Das für die Suche und die Einschätzung von Ansätzen entwickelte Rahmenmodell des Projektes »Wissensempowerment« baut zwar auf die umfassende Literatur zu Barrieren für die Teilnahme an Weiterbildung auf (vgl. McGivney 1990, Brüning/Kuwan 2002, Kronauer 2009), hat aber insbesondere vier Akzentuierungen vorgenommen:

Erstens stellt es Lernen und Entwicklung – nicht die Teilnahme an organisierter Weiterbildung – in das Zentrum und untersucht, welche Personengruppen ausreichend Lernmöglichkeiten vorfinden und wie ein Mangel an Möglichkeiten für Lernen und Entwicklung ausgeglichen werden kann.

Zweitens übersetzt es Barrieren, die Lernen und Weiterbildung gegenüberstehen, in Aufgabenstellungen, die durch Instrumente der sozialen Intervention unterstützt werden können. Wenn der aktuelle Arbeitsplatz das Lernen einschränkt (Barriere), dann lauten mögliche Aufgabenstellungen beispielsweise, wie ein Wechsel von einem einschränkenden zu einem förderlichen Arbeitsplatz gelingen kann oder wie durch ein zusätzliches Angebot die Einschränkungen am bestehenden Arbeitsplatz zumindest für einen begrenzten Zeitraum ausgeglichen werden können.

Drittens betont es übergeordnete, in Mehrjahreszeiträumen verlaufende Prozesse, in denen Individuen zwischen sozialen Positionen wechseln oder diese neugestalten. Interventionen werden dabei nicht nur vor dem Hintergrund ihrer zu einem Zeitpunkt erbrachten Leistung, z.B. dem Angebot von Beratung, bewertet, sondern auch vor dem Hintergrund, welche Rolle diese punktuelle Intervention für den weiteren Verlauf spielt. Dies bedeutet auch, dass

Übersicht 1: Aufgabenstellungen, Teilaufgaben und typische Lösungsstrategien – Ansatzpunkt »Individuum«

	Kurzbeschreibung	Typische Teilaufgaben (Beispiele)	Typische Lösungswege (Beispiele)
Beteiligungskontexte erschließen	Hilfe zur (autonomen) Beteiligung an einem als sinnvoll erlebten, dauerhaften sozialen Prozess in einem der Lebensbereiche; dieser Prozess ermöglicht Entwicklung, bietet Möglichkeiten zu lernen und stärkt (potenziell) das Interesse an (Weiter-) Bildung	Unterstützung beim Zugang zu einer Gruppenaktivität (Freizeit/kulturelles/politisches Engagement bei bestehender Erwerbstätigkeit); Selbsthilfegruppen; bei einer Lern- und Projektaktivität als Ersatz einer Erwerbstätigkeit; einer Vollzeitausbildung; einem temporären (Transit-)Arbeitsplatz; einem Familienstrukturen funktional ersetzenden Angebot	Beschäftigungsprojekte; Tagesstruktur bietende Projekte im Bereich der Rehabilitation; Praktika und Volontariate; Wohngemeinschaften; in der Freizeit angesiedelte (arbeitsmarktstatusübergreifende) Kulturprojekte
Barrieren beim Lernen durch Beteiligung überwinden	Hilfe zur (autonomen) Beteiligung an einem als sinnvoll erlebten, dauerhaften sozialen Prozess in einem der Lebensbereiche; dieser Prozess ermöglicht Entwicklung, bietet Möglichkeiten zu lernen und stärkt (potenziell) das Interesse an (Weiter-) Bildung	Unterstützung bei körperlichen Krankheiten, Suchterkrankungen, psychischen Erkrankungen, Beziehungskrisen und Verlustserfahrungen, Langzeitarbeitslosigkeit, akuter Einkommensarmut, Überschuldung und Delogierungsgefahr, Mobbing am Arbeitsplatz oder in der Wohnumgebung usw.	Beratungsangebote; Peer-to-Peer-Angebote; Therapieangebote; Basisbildungsgruppen; Eingebettete; Sprachlernangebote; aufsuchende Sozialarbeit
Soziale Mobilität unterstützen	Unterstützung bei der Suche nach und den Wechsel in Beteiligungskontexte, die Entwicklung und Lernen ermöglichen und soziale Mobilität fördern	Wechsel zu einem lern- und entwicklungsförderlichen Arbeitsplatz; Wechsel in ein lebensphasenadäquates Berufsfeld; Überwindung von Bruchlinien bei Erweiterung des individuellen sozialen Netzwerkes (insbesondere MigrantInnen)	Karriereberatung/Coaching (insbesondere auch über mehrjährige Zeiträume hinweg); Berufsfelderkundung; Projekte zur Erhöhung des Sozialkapitals; Kompetenzerhebung, Kompetenzzertifizierung bzw. Kompetenzportfolio-Erstellung
Lern- und Weiterbildungsaktivitäten fördern	Unterstützung auf Basis eines bereits entstandenen Bildungsinteresses; der Auswahl von/des Zuganges zu/der erfolgreichen Absolvierung von (Weiter-)Bildungsaktivitäten	Übersicht über das Angebot gewinnen; negative Erwartungshaltungen bearbeiten; adäquate Auswahl treffen; Finanzierung sicherstellen; mit anderen Aufgaben(Life Structure) vereinbaren (insbesondere Kinderbetreuung); Hindernisse in der Teilnahme erfolgreich bearbeiten; Umsetzung und individuelle Nutzung von Lernergebnissen für weitere Prozesse	Weiterbildungsinformation (Datenbank usw.); Weiterbildungsberatung; Kofinanzierung von Weiterbildungskosten; (Information über) Bildungskarenzierung; Lern- und Begleitgruppenbildung; Peer-Gruppen-Austausch

Quelle: Zusammenfassung nach Fleischer et al. 2010, Seite 121, Seite 128, Seite 133, Seite 135

Übersicht 2: Aufgabenstellungen, Teilaufgaben und typische Lösungsstrategien – Ansatzpunkt »Organisation/institutionelle Zusammenarbeit«

	Kurzbeschreibung	Typische Teilaufgaben (Beispiele)	Typische Lösungswege (Beispiele)
Inklusionsfähigkeit von Organisationen/ Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen fördern	Unterstützt Organisationen (Unternehmen, Vereine u. a.) bei der Aufnahme zusätzlicher ArbeitnehmerInnen/Mitglieder, bei der Gestaltung von Prozessen, die Lernen ermöglichen und Lernmotivation schaffen, beim Angebot von Weiterbildungsmöglichkeiten (auf Basis einer bestehenden Motivation der Organisation)	Lernförderliche Gestaltung von Arbeitsplätzen; Förderung der Weiterbildung in Unternehmen; Diversity-Strategien in Unternehmen und Vereinen; strategische Vernetzung (Erhöhung, der Zugangswege); Stärkung der Basisinfrastruktur von Vereinen	Beratungsangebote; Kofinanzierungsangebote; aufgabenorientierte Projektfinanzierung (z. B. Diversity, Innovation); Förderung der Vernetzung
Zielgruppen aktiv erschließen (Outreach-Work)	Unterstützung bei der Erreichung von Zielgruppen, die in ihrem Zugang zu Beteiligungs- und Lernkontexten benachteiligt bzw. gehemmt sind; Umsetzung von organisatorischen Reformprojekten, um den Bedürfnissen, benachteiligter Gruppen zu entsprechen (Mainstreaming)	Formulierung von Zielen für bestimmte Gruppen (z. B. benachteiligte Personen mit Migrationshintergrund); Neugestaltung von Zugangsbedingungen; Etablierung von zielgruppen-adäquaten Vorgehensweisen; Zweckwidmung von Ressourcen; Zielgruppenmarketing; Vernetzung mit sozialen Netzwerken der Zielgruppen; Gestaltung von institutionellen Laufbahnpfaden (vertikal und horizontal)	Kofinanzierung von Outreach-Projekten; Beratungsangebote; Outreach als Kernbestandteil von budgetrelevanten Zielvereinbarungen; Vernetzungsprojekte; Projekte zu »Mainstreaming-Ansätzen und Diversity-Strategien in Organisationen«
Schnittstellenmanagement verbessern	Unterstützung bei der Koordination von Angeboten der eigenen Organisation mit Angeboten anderer Organisationen, um für KlientInnen, ArbeitnehmerInnen u. a. langfristige Entwicklungsprozesse zu erreichen	Wechselweise Anerkennung von Beratungs- und Bildungsergebnissen; Koordination von Zuständigkeiten (insbesondere bei kurzfristigem Statuswechsel); gemeinsame Beschreibungssprachen (z. B. Kompetenzportfolios)	Kooperationsprozesse/Kooperationsprojekte zwischen Angebotsinstitutionen; Anerkennungsrichtlinien; Kompetenzportfolios; Vernetzung von ExpertInnen der Teilorganisationen
Innovation und Qualität auf organisationaler Ebene fördern	Unterstützung bei der Entwicklung und Implementierung von Innovationen (u. a. Qualitätssicherung) im Rahmen der Gestaltung von Inklusion, Lernumgebungen und Weiterbildungsangeboten (einschließlich Innovationstransfer)	Kofinanzierung von Innovationsprojekten auf der Organisationsebene; Sichtbarmachung von Innovationen (Wissensmanagement, Aufmerksamkeitslenkung); Diffusion von Innovationen; Definition von Qualitätsstandards (für die Vergabe von Projektmitteln usw.)	Innovationspreise; Kofinanzierung für Innovationstransfer; Vernetzung zwischen Institutionen (Innovationsbörsen usw.); Definition von Qualitätsstandards; Förderung der Zertifizierung gemäß bestimmter Standards

Quelle: Zusammenfassung nach Fleischer et al. 2010, Seite 99, Seite 105, Seite 109, Seite 113

der relative Erfolg von Interventionen vor dem Hintergrund gelingender oder scheidender langfristiger Entwicklungen gesehen wird. Nicht eine bloße Teilnahme an Weiterbildung steht im Vordergrund, sondern genauso das Erreichen der damit verbundenen Ziele.

Viertens erscheinen nicht nur Individuen oder Zielgruppen als AdressatInnen von Interventionen, sondern gerade auch Organisationen und deren institutionelles Gefüge, die für benachteiligte Gruppe bereits Leistungen erbringen oder erbringen könnten: Da Benachteiligte – neben der Rolle, die ihr eigenes Verhalten spielt – in ihren Gelegenheitsstrukturen gerade auch von strukturellen und institutionellen Faktoren betroffen sind, erschien es zentral, auch nach Projektdesigns Ausschau zu halten, die nicht bei den Begünstigten direkt, sondern bei Organisationen ansetzen, um über diesen Umweg Ziele für die Begünstigten zu realisieren. Aufgabenstellungen wurden demnach danach unterschieden, ob sie unmittelbar die unterstützenden Individuen betreffen (Übersicht 1) oder ob sie eine Veränderung der Organisationen und der institutionellen Zusammenarbeit betreffen, die für die Begünstigten wesentliche Leistungen erbringen (Übersicht 2). Die Übersicht 1 und die Übersicht 2 fassen die identifizierten, in einem Prozess der Vereinfachung zusammengefassten Aufgabenstellungen zusammen, die der Suche nach und Klassifikation von Beispielen »Guter Projektpraxis« zugrunde gelegt wurden.

Durch die Akzentuierung der Rahmenannahmen hat sich für die Studie auch eine neue Perspektive auf die Zielgruppen des Wissensempowerments ergeben (vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 82–89). Als zentrales Kriterium wurde dabei nicht die »Teil-

nahme/Nicht-Teilnahme an Weiterbildung« gewählt, sondern das Kriterium, ob Individuen Umwelten vorfinden, die sie in ihrem Lernen hinreichend fördern. Vereinfachend wurde unterschieden zwischen:

- Gruppen, die über hinreichend lernförderliche Umwelten verfügen: Für sie besteht wenig Interventionsbedarf, zugleich ist zu erwarten, dass sie häufig Angebote, die für sie offenstehen auch aktiv nutzen. Sie sind deshalb auch häufig unter den NutzerInnen von Interventionen (z. B. Kofinanzierungsangeboten für Weiterbildung), deren formale Zugangskriterien (z. B. Lebensalter) sie erfüllen, ohne dass sie deshalb bereits zu jenen gehören würden, auf die die Angebote abgezielt haben.
- Gruppen, mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten: Für sie besteht hoher Interventionsbedarf, um die Einschränkungen zu kompensieren oder den Wechsel zu weniger eingeschränkten Positionen zu unterstützen. Typischerweise laufen Personen mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten, so z. B. HilfsarbeiterInnen am Fließband, Gefahr, kaum für sie geeignete Angebote zu finden. Hilfestellungen, die angeboten werden (z. B. Finanzierungszuschüsse für Kurse) werden nicht angenommen, weil der Kursbesuch noch nicht für das eigene Lebenskonzept nützlich erscheint. Geeignete Angebote, so z. B. die Beteiligung an Kreativprojekten, stehen Beschäftigten häufig nicht offen, sondern sind für noch deutlich benachteiligtere Gruppen reserviert.
- Gruppen mit Umwelten, die Lernen einschränken und Entwicklungsprozesse verhindern: Personen, die z. B. keine Beschäftigungsmöglichkeiten haben, über keine gesicherte Un-

terkunft verfügen, aufgrund ihrer Erkrankung psychosoziale Unterstützung benötigen (um nur einige Beispiele zu nennen) brauchen, um Lernen zu können, intensive Angebote. Diese werden auch von spezialisierten Organisationen im psychosozialen Feld erbracht. Zusätzliche Angebote für die Angehörigen dieser oft gleichzeitig durch mehrere Angebotsstrukturen angesprochenen Zielgruppen stehen damit in einem Ergänzungsverhältnis. Sie müssen sich mit bestehenden Angeboten abstimmen und diese an Punkten fortsetzen, an denen es sinnvoll und aufgrund der Eigenlogik der bestehenden Angebote möglich erscheint.

Je nach Zielgruppe ergeben sich damit für Interventionsansätze unterschiedliche Herausforderungen, um sicherzustellen, dass tatsächlich für die beabsichtigte Klientel die Bewältigung von Aufgabenstellungen im geplanten Umfang unterstützt werden kann. Zugleich wird deutlich, dass die Steuerung der Interventionen vor komplexen Voraussetzungen steht. Herkömmliche Definitionen von Zielgruppen, so z. B. über den Bildungsstand, den Beschäftigungsstatus, den Migrationshintergrund oder das Alter, sowie herkömmliche Erfolgsdefinitionen von Angeboten, so z. B. die Teilnahme an einer Weiterbildung, eine Arbeitsaufnahme, sind nicht ausreichend, um die vorgeschlagenen Dimensionen des Empowerments zu beobachten. Dazu sind neue Indikatoren notwendig, die auf die Beteiligung von Individuen an lernförderlichen Kontexten abstellen.

5 Aufgabenstellung: Beteiligungskontexte sichern

Sicherzustellen, dass Individuen in lernförderliche Umwelten eingebettet sind, erweist sich als Dreh- und Angelpunkt der Förderung des lebenslangen Lernens. Durch Beteiligung wird Lernen ermöglicht, durch die haltende Funktion der Umwelt wird individuelle Wirkung unterstützt, im Beteiligungskontext stehen neue Lernmotivationen, die zur Grundlage der Aufnahme organisierter Weiterbildung werden kann. Aus diesem Grund soll im Folgenden kurz – als Beispiel für die acht skizzierten Aufgabenstellungen – auf diese Zielsetzung eingegangen werden.

Beteiligungsmöglichkeiten werden in Wien durch eine große Zahl unterschiedlicher Organisationen angeboten – von der Jugend- und Integrationsarbeit über Projekte für Langzeitbeschäftigungslose bis hin zu Angeboten der beruflichen und psychosozialen Rehabilitation. In Rahmen des Projektes wurden in Wien – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – 118 Angebote erfasst, die ein Beteiligungsangebot für unterschiedliche Zielgruppen eröffnen. Das Schaffen von Beteiligungsangeboten in den unterschiedlichen Bereichen wird jedoch häufig nicht als zentraler Baustein in der Förderung des lebenslangen Lernens verstanden. Zugleich besteht zwar ein breites Angebot an hochintensiven Angeboten für Angehörige bestimmter Teilzielgruppen, so z. B. langzeitbeschäftigungslose Personen, Angebote an Personen, die zwar auch einen lernförderlichen Kontext vermissen, aber nicht, noch nicht oder nicht mehr zu einer besonders begünstigten Zielgruppe gehören, sind aber weniger dicht gesät oder – für die potenziellen TeilnehmerInnen wie Verantwortliche in unterschiedlichen politischen Feldern – wenig sichtbar. Aufgrund der Kostenintensität und der verfolgten Zielsetzungen ist zudem die Teilnahme an den Ange-

boten häufig zeitlich begrenzt (z. B. auf ein Jahr), woraus sich besondere Probleme ergeben: Weniger intensive Angebote, die zeitlich unbefristet zur Verfügung stehen und auch als »zweites«, »sicheres« Standbein in von häufigen Wechseln geprägten Lebensverläufen wirken können, fehlen oder sind jedenfalls für Betroffene nicht sichtbar.

Aus Sicht des Wissensempowerments sind insbesondere Projekte von Bedeutung, die es Teilnehmenden ermöglichen, über den Zugang, die Intensität der Beteiligung und die Dauer des Engagements frei zu entscheiden und ihre Beteiligungsformen an die sich über den Zeitverlauf ändernden Lebensumständen anzupassen. Positiv wie negativ bewertete Ereignisse, so z. B. die Aufnahme oder der Verlust einer Erwerbsarbeit, sollen dabei nicht gleichbedeutend mit dem Verlust der Zugehörigkeit zum gewählten Beteiligungskontext sein.

Im Rahmen des Projektes wurden internationale Beispiele dargestellt, die für Wien von Interesse erscheinen, weil ähnliche Projekte noch nicht bestehen oder weil sie für bestehende Projekte neue Anregungen bieten. Das im Beispiel 2 näher beschriebene Projekt »Working Towards the Future« (Finnland) fokussiert auf eine für alleinerziehende MigrantInnen oft im Vordergrund stehende Frage – Wie den Alltag mit (Klein-)Kindern organisieren? – und baut Familiennetzwerke auf, um eine wechselseitige Unterstützung zu ermöglichen. Erst in einer weiteren Phase sucht es für die Beteiligten nach (neuen) Möglichkeiten einer Erwerbstätigkeit. Die Initiative »Learning at Work Day« (United Kingdom) bewegt Unternehmen – begleitet von einer aufwendig gestalteten Projektarchitektur –, neue niedrigschwellige Angebote rund ums Lernen am Arbeitsplatz zu machen. Besondere Akzente setzen unterschiedliche Projekte der offenen Kultur- und Theaterarbeit, wie z. B. das Projekt »Planet Kultur« (Deutschland), bei denen Angebote der Schauspielausbildung mit Unterstützungsangeboten kombiniert wurden, um einen Schulabschluss zu erreichen. Im Projekt »Mundo« (Finnland) produzierten MigrantInnen über zwei Jahre auf professionellem Niveau Medieninhalte zu den Herkunftsländern der Beteiligten, wodurch sich nicht nur tragfähige Beziehungen zwischen den Teilnehmenden ergaben, sondern in weiterer Folge auch neue Beschäftigungsmöglichkeiten im Medienbereich. Im großangelegten Projekt »Learning for Success« wird in britische Sportvereinen Lernbetreuung für Kinder und Jugendliche angeboten; durch die Wahl des betont positiv besetzten Kontext des Sportvereins wird dabei dem betont negativ besetzten Bild schulischen Lernens bei benachteiligten Jugendlichen entgegengewirkt (für weitere Beispiele siehe Fleischer et al. 2010, Seite 95–100).

Beispiel 2: Working Towards the Future (Finnland)⁶

Erwerbslosen und alleinerziehenden Müttern und Vätern mit Migrationshintergrund wird ein gesicherter Raum geboten, um sich mit Personen in vergleichbarer Lebenslage über ihre Situation auszutauschen, sich gegenseitig im Erleben und Gestalten der positiven Seiten des Lebens mit dem eigenen Kind/den eigenen Kindern zu stärken und Lösungen für die alltäglichen Probleme im Leben alleinerziehender Eltern zu finden. Begleitet von zwei FamilienberaterInnen werden fünf Gruppen mit je zwölf Familien gebildet: Die TeilnehmerInnen unterstützen einander in der Gestaltung ihrer familiären Situation und gewinnen an Selbstvertrauen und Routinen in

5 Vgl. die Schlüsselszene in der Verfilmung (1983): <http://youtu.be/T5sijvVP8Eg>

6 Details zum Projekt finden sich in Fleischer et al. 2010, Seite 177–180.

der Alltagsbewältigung. Durch die Anerkennung und Unterstützung in der zentralen Lebensaufgabe – Gestaltung des Lebens in einer Familie mit einem Elternteil und Migrationshintergrund – und durch die Schaffung neuer sozialer Ressourcen (Selbsthilfegruppe, Netzwerkbildung) werden Spielräume gewonnen, um in einer zweiten Phase (ab dem dritten Projektmonat) Schritte zu setzen, einen Zugang zu einem Erwerbsverhältnis zu finden. Die Integration in den Arbeitsmarkt wird durch typische Instrumente (Beratung, Berufsorientierung, Praktika und Arbeitstraining, gezielte Vermittlung auf Arbeitsplätze) unterstützt und konnte in der einjährigen Projektlaufzeit für 50 Prozent der TeilnehmerInnen erfolgreich abgeschlossen werden. Die Familiengruppen wurden während der arbeitsmarktintegrierenden Teilnahmephase weitergeführt: Die teilnehmenden Familien entscheiden autonom, wie lange sie an der Gruppe – unabhängig von ihrem Arbeitsmarktstatus – teilnehmen wollen. Unabhängig von dem arbeitsmarktpolitischen Integrationserfolg kann über die Familiengruppen für alle TeilnehmerInnen ein neuer Lern- und Unterstützungskontext gewonnen werden. Die soziale Integration in den Familiengruppen bleibt auch nach Ende des Projektes weiterbestehen.

Quelle: Fleischer et al. 2010, Seite 95; Seite 177–180

6 Ausblick – Kooperation als Schlüssel zum Erfolg bei der Unterstützung sozialer Mobilität

Drei Kernbotschaften haben sich in der Arbeit am Projekt »Wissensempowerment« herausgeschält:

- Zum ersten stellt der Übergang von einer benachteiligten zu einer nicht benachteiligten sozialen Position das Ziel des Wissensempowerments dar. Benachteiligung wird dabei einerseits durch Parameter der sozialen Lage definiert – Einkommen, Qualität der Erwerbsarbeit, Tragfähigkeit der nahen Beziehungen, Fehlen von überstarken psychosozialen Stressoren, relative Gesundheit usw. Es geht um das Erreichen einer – relativ gesehen – dauerhaft tragfähigen Position, einer Veränderung der individuellen Lebensstruktur. Andererseits stehen dabei vor allem die Formen der Beteiligung in lernförderlichen Kontexten im Vordergrund, die Individuen in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen unterstützen. Dem Wechsel von einem Arbeitsplatz, der Lernen kaum ermöglicht, zu einem lernförderlichen Arbeitsplatz kommt dabei ebenso eine zentrale Bedeutung zu wie allen Interventionen auf der Unternehmensseite, mehr lernförderliche Arbeitsplätze anzubieten. Je nach dem individuellen Ausgangspunkt werden Individuen den Weg von benachteiligten zu nicht-benachteiligten Positionen nur über mehrere Stationen – Rückschritte eingeschlossen – bewältigen können und bei der Bewältigung der zugrundeliegenden Aufgaben auf unterschiedliche Hilfsangebote angewiesen sein. Individuen fallen zudem über den Zeitverlauf aus formal definierten Zielgruppen heraus, ohne deshalb die adressierte Benachteiligung überwunden zu haben. Der Erfolg jeder Empowerment-Strategie erfordert, und zwar über die Jahre und wechselnde Konstellationen hinweg, die Bereitstellung von passenden Angeboten.
- Zum Zweiten gilt es zu verstehen, welche Möglichkeiten tatsächlich bestehen und wie Gelegenheitsstrukturen (vgl. Merton 1996; für den Kontext Hefler 2013a) durch neue Angebote erweitert werden können. Je nach Ausgangsposition können sich – der Breite der Angebote zum Trotz – die realen Chancen, die sich Individuen ausrechnen können, durch Lernen oder Weiterbildung ihre Situation zu verbessern, als äußerst begrenzt erweisen. Neben der individuellen Motivation – ihrem Fehlen und ihrem Entstehen – sind die strukturellen und institutionellen Bedingungen für unterschiedliche Teilziel-

gruppen der Förderung des lebenslangen Lernens äußerst unterschiedlich: Erwachsene bleiben nicht ohne Grund organisierter Bildung fern. Individuen haben in der Regel mehrfach versucht, ihre Situation zu verändern, bevor sie resignieren. Im vorgestellten Projekt wurde das Fehlen von Lernmotivation nicht nur als individuelles Charakteristikum, sondern auch als Ergebnis von den Individuen objektiv gegenüberstehenden Bedingungen aufgefasst. Die Rekonstruktion der Gelegenheitsstrukturen ermöglicht damit zu überprüfen, wo das Zusammenspiel unterschiedlicher Angebote bereits ausreicht, hinreichend Lernmöglichkeiten zu eröffnen, und wo sich oftmals unerwartete Lücken auftun, die die Chancen von sozialen Gruppen einschränken.

- Zum Dritten hat die erarbeitete Typologie der Aufgabenstellung es ermöglicht, zu sehen, wie viele Organisationen bzw. deren übergeordnete Politikfelder wesentliche Leistungen erbringen, die zum Wissensempowerment beitragen (Innovations- und Wirtschaftsförderung, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, Jugendarbeit bzw. Jugendsozialarbeit, sozial-psychiatrische Angebote, geriatrische Angebote). In einem vergleichsweise wohlhabenden, dynamischen großstädtischen Raum wie Wien lassen sich mehrere hundert Angebote ausmachen, deren Leistungen, die Chancen zu lernen, für Individuen wesentlich erhöhen. Zugleich wird die Abstimmung zwischen den Angeboten eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Individuen in ihren sich ständig verändernden Lebenslagen und genau dann erreicht werden können, wenn sie auf die jeweiligen Angebote angewiesen sind. Initiativen wie die Koordination der Angebote für Jugendliche in Wien⁷ oder die Erstellung von Qualifizierungsstrategien auf Bundesländerebene, wie z. B. die LLL-Strategie des Landes Oberösterreich (vgl. Land Oberösterreich 2010) oder der Qualifikationsplan Wien (vgl. waff 2012), weisen in die Richtung, in die sich eine Politik der Förderung des lebenslangen Lernens entwickeln muss, um den Zielen der Inklusion und des Ausgleiches von Benachteiligungen gerecht zu werden.

7 Literatur

- Anderson, M.L./Goodman, J./Schlossberg, N.K. (2012): *Counseling Adults in Transition – Linking Schlossberg's Theory with Practice in a Diverse World*, Springer, New York.
- Antikainen, A. (1996): *Living in a Learning Society: Life-Histories, Identities, and Education*, Falmer Press, London.
- Aslanian, C.B./Brickell, H.M. (1980): *Americans in Transition – Life Changes as Reasons for Adult Learning*, College Entrance Examination Board, New York.
- Benn, R./Elliott, J./Whaley, P. (1998): *Educating Rita and her Sisters: Women and Continuing Education*, NIACE, Leicester.
- Bernstein, B. ([1975 (2003)]): *Class, Codes and Control – Volume III – Towards a Theory of Educational Transmission*, Routledge, London.
- Biesta, G.J.J./Field, J./Hodkinson, P./Macleod, F.J./Goodson, I.F. (2011): *Improving Learning through the Lifecourse: Learning Lives*, Routledge, London.

⁷ www.koordinationsstelle.at

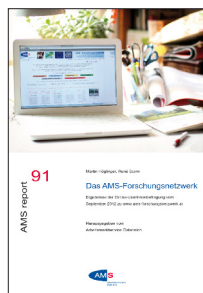
- Billett, S. (2010): The Perils of Confusing Lifelong Learning with Lifelong Education, *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), pp. 401–413.
- Brüning, G./Kuwan, H. (2002): *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*, Bertelsmann Verlag GmbH, Bielefeld.
- Clausen, J.A. (1986): *The Life Course: A Sociological Perspective*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Courtney, S. (1992): *Why Adults Learn – towards a Theory of Participation in Adult Education*, Routledge, London.
- Crossan, B./Field, J./Gallacher, J./Merrill, B. (2003): Understanding Participation in Learning for Non-Traditional Adult Learners: Learning Careers and the Construction of Learning Identities, *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), pp. 55–67.
- Drucker, P.F. (1969): *The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society*, Heinemann, London.
- Ecclestone, K./Biesta, G./Hughes, M. (Eds.). (2009): *Transitions and Learning through the Lifecourse*, Routledge, London.
- Elder, G.H. (1998): *Children of the Great Depression: Social Change Life Experience (New Edition)*, Westview, Boulder, Colorado/Oxford.
- Elder, G.H./Shanahan, M.J. (2006): The Life Course and Human Development, in R.E. Lerner (Ed.): *Handbook of Child Psychology (6th edition, vol. 1) (Vol. 6, pp. 665–717)*, Hoboken, Wiley.
- Erikson, E.H. (1983): *Identität und Lebenszyklus*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Fenwick, T.J. (2000): Expanding Conceptions of Experiential Learning: A Review of the Five Contemporary Perspectives on Cognition, *Adult Education Quarterly*, 50(4), pp. 243–272.
- Fleischer, V./Hefler, G./Markowitsch, J. (2010): *Wissensempowerment – Förderung der beruflichen Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsmotivation von bildungsfernen Personengruppen in Wien, Studie im Auftrag der MA 27 (EU-Strategie und Wirtschaftsentwicklung) der Stadt Wien, Langfassung und Projektdokumentation*, 3s research laboratory, Wien.
- Havighurst, R.J. (1972): *Developmental Tasks and Education (3d. ed.)*. [S.l.]: McKay.
- Heckhausen, J. (1999): *Developmental Regulation in Adulthood – Age-Normative and Sociostructural Constraints as Adaptive Challenge*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hefler, G. (2013a): Eine Frage des Geldes? – Theoretische Perspektiven zur Wirksamkeit von nachfrageorientierter Weiterbildungsfinanzierung, in B. Käpplinger/R. Klein/E. Haberzeth (Hg.): *Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern*, WBV, Bielefeld, Seite 75–99.
- Hefler, G. (2013b): Geringqualifizierte erreichen lernen – zur Rolle nachfrageorientierter Weiterbildungsförderung für formal geringqualifizierte Personen in Wien, in B. Käpplinger/R. Klein/E. Haberzeth (Hg.): *Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern*, WBV, Bielefeld, Seite 153–178.
- Hefler, G. (2013c): *Taking Steps – Formal Adult Education in Private and Organisational Life*, LIT-Verlag, Wien.
- Jakobi, A.P. (2009): *International Organizations and Lifelong Learning: From Global Agendas to Policy Diffusion*, Palgrave Macmillan, Basingstoke [u. a.].
- Kronauer, M. (Hg.) (2009): *Inklusion und Weiterbildung – Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Land Oberösterreich (2010): *Lebensbegleitendes Lernen – LLL-Strategie Oberösterreich. Impulse & Ziele für Erwachsenenbildung*, Amt der Oberösterreichischen Landesregierung, Direktion Bildung und Gesellschaft, Referat Erwachsenenbildung, Linz.
- Levinson, D./Darrow, C.N./Klein, E.B./Levinson, M.H./McKee, B. (1978): *The Seasons of a Man's Life*, Alfred A. Knopf, New York.
- Levinson, D.J. (1980): Toward a Conception of the Adult Life course, in N.J. Smelser/E.H. Erikson (Eds.): *Themes of Work and Love in Adulthood (pp. 265–290)*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- McGivney, V. (1990): *Education's for other People: Access to Education for Non-Participant Adults: A Research Report*, National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.
- McGivney, V. (2006): *Attracting New Groups into Learning: Lessons from research in England*, in J. Chapman/P. Cartwright/E. J. McGilp (Eds.): *Lifelong Learning, Participation and Equity (Vol. 5, pp. 79–91)*, Springer, Dordrecht.
- Merton, R. (1996): *On Social Structure and Science*, University Of Chicago Press, Chicago.
- OECD (1973): *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, In Centre for Educational Research and Innovation – Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (Ed.), Paris.
- Russell, W. (1981): *Educating Rita: A Comedy*, French, London.
- Schein, E.H. (1978): *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts.
- Schlossberg, N.K. (1984): *Counselling Adults in Transition – Linking Practice with Theory*, Springer, New York.
- Sheehy, G. (1976): *Passages: Predictable Crises of Adult Life*, Dutton, New York; [Leicester] ([Euston St., Freeman's Common, Aylestone Rd, Leicester LE2 7SS]), distributed by WHS Distributors.
- Sugarman, L. (2001): *Life-Span Development: Frameworks, Accounts, and Strategie*, Routledge, 2nd edition, London.
- Sugarman, L. (2004): *Counselling and the Life Course*, Sage, London.
- UNESCO/International Commission on the Development of Education/Faure, E./Herrera, F./Kaddoura, A.-R./Lopes, H./Petrovsky, A.V./Rahnema, M./Ward, F.C. (1972): *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow*, UNESCO, Paris /Harrap, London.
- waff (2012): *Qualifikationsplan Wien 2020 – Eine gemeinsame Strategie zur Verringerung des Anteiles formal gering qualifizierter Personen in Wien*, Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (waff), Wien.
- Wakeford, N. (1993): Beyond Educating Rita: Mature Students and Access Courses, *Oxford Review of Education*, 19(1), pp. 217–230.

Aktuelle Publikationen der Reihe »AMS report« ...



AMS report 90
Regina Haberfellner
Frauen in technischen Ausbildungen in Malaysia

ISBN 978-3-85495-457-3



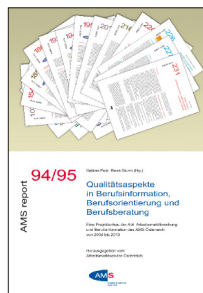
AMS report 91
Martin Höglinger, René Sturm
Das AMS-Forschungsnetzwerk
 Ergebnisse der Online-UserInnenbefragung vom September 2012 zu
www.ams-forschungsnetzwerk.at

ISBN 978-3-85495-458-1



AMS report 92/93
Peter Huber, Georg Böhs (WIFO) sowie Andreas Riesenfelder, Susi Schelepa, Petra Wetzels (L&R)
Liberalisierung des österreichischen Arbeitsmarktes

ISBN 978-3-85495-459-X



AMS report 94/95
Sabine Putz, René Sturm (Hg.)
Qualitätsaspekte in Berufsinformation, Berufsorientierung und Berufsberatung
 Eine Projektschau der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich von 2004 bis 2013

ISBN 978-3-85495-461-1



AMS report 96
Regina Haberfellner, René Sturm
Green Economy?
 Eine Analyse der Beschäftigungssituation in der österreichischen Umweltwirtschaft unter besonderer Berücksichtigung der Perspektiven für hochqualifizierte Arbeitskräfte

ISBN 978-3-85495-463-8



AMS report 97
Brigitte Mosberger, Sandra Schneeweiß, René Sturm
Trends in der Bildungs- und Berufsberatung für den Hochschulbereich
 Rückblick und Vorausschau anhand internationaler Good-Practice-Beispiele aus dem europäischen Hochschulraum

ISBN 978-3-85495-464-6

www.ams-forschungsnetzwerk.at

... ist die Internet-Adresse des AMS Österreich für die Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung

Anschrift des Autors

Dr. Günter Hefler, 3s Unternehmensberatung
 Wiedner Hauptstraße 18, 1040 Wien
 Tel.: 01 5850915-32, E-Mail: hefler@3s.co.at
 Internet: www.3s.co.at

Die Publikationen der Reihe **AMS info** können als PDF über das AMS-Forschungsnetzwerk abgerufen werden. Ebenso stehen dort viele weitere interessante Infos und Ressourcen (Literaturdatenbank, verschiedene AMS-Publikationsreihen, wie z. B. AMS report oder AMS-Qualifikationsstrukturbericht, u. v. m.) zur Verfügung.

www.ams-forschungsnetzwerk.at
 oder
www.ams.at – im Link »Forschung«

Ausgewählte Themen des **AMS info** werden als Langfassung in der Reihe **AMS report** veröffentlicht. Der **AMS report** kann direkt via Web-Shop im AMS-Forschungsnetzwerk oder schriftlich bei der Communicatio bestellt werden.

AMS report – Einzelbestellungen
 € 6,- (inkl. MwSt., zuzügl. Versandkosten)

AMS report – Abonnement
 € 48,- (10 Ausgaben zum Vorteilspreis, inkl. MwSt. und Versandkosten)

Bestellungen und Bekanntgabe von Adressänderungen (schriftlich) bitte an: Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, Steinfeldgasse 5, 1190 Wien, E-Mail: verlag@communicatio.cc, Tel.: 01 3703302, Fax: 01 3705934

P. b. b.
 Verlagspostamt 1200, 02Z030691M

Medieninhaber und Herausgeber: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Sabine Putz, René Sturm, 1200 Wien, Treustraße 35-43
 Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, 1190 Wien, Februar 2014 • Grafik: Lanz, 1030 Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., 3580 Horn

