



Wissensempowerment – Förderung der beruflichen Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsmotivation von bildungsfernen Personengruppen in Wien

Studie im Auftrage der MA 27 (EU-Strategie und
Wirtschaftsentwicklung) der Stadt Wien

Langfassung und Projektdokumentation

Erstelldatum

Endfassung (Juli 2010)

AutorInnen

Mag. Viktor Fleischer (3s research laboratory)

Mag. Günter Hefler (3s research laboratory; Donau-Universität Krems)

DI Dr. Jörg Markowitsch (3s research laboratory, Donau-Universität Krems)

Unter Mitarbeit von:

Mag.^a Tanja Bacher (3s research laboratory)

Ing. Martin Schrotter (3s research laboratory)



Magistratsabteilung 27
EU-Strategie und
Wirtschaftsentwicklung

StadT + Wien

„Apply yourself and you can do it – that was the axiom in which we had been schooled by both parents. At the dinner table, my father would reiterate to his young sons time and again, “If anybody asks ‘Can you do this job? Can you handle it?’ you tell ‘em ‘Absolutely’. By the time they find out that you can’t, you’ll already have learned, and the job’ll be yours. And who knows, it just might turn out to be the opportunity of a lifetime.” (Philip Roth, A plot against America)

RITA [...] I'm educated. I've got what you have an' y' don't like it because you'd rather see me as the peasant I once was; you're like the rest of them - you like to keep your natives thick, because that way they still look charming and delightful. I don't need you [...] I've got a room full of books. I know what clothes to wear, what wine to buy, what plays to see, what papers and books to read. I can do without you.

FRANK Is that all you wanted. Have you come all this way for so very, very little?

RITA Oh it's little to you, isn't it? It's little to you who squanders every opportunity and mocks and takes it for granted.

FRANK Found a culture have you, Rita? Found a better song to sing have you? No - you've found a different song, that's all - and on your lips it's shrill and hollow and tuneless. Oh, Rita, Rita ...[Willi Russel, Educating Rita, Act II, Scene 7, 105|106]



Danksagung

Die vorliegende Studie konnte nur durch die Unterstützung zahlreicher AkteurInnen des Wissensempowerments in Wien bzw. in zahlreichen europäischen Ländern realisiert werden. In erster Linie möchten wir uns bei Herrn Mag. Oliver Kress von der auftraggebenden Institution, der Magistratsabteilung 27, bedanken. Darüber hinaus gilt unser Dank ganz besonders

den TeilnehmerInnen an der Steuergruppe, die an mehreren Terminen wertvolle Rückmeldungen gaben:

Hr. DSA Robert Bacher (Fonds Soziales Wien), Hr. Mag. Kemal Boztepe (MA 17), Hr. Univ.-Prof. Dr. Thomas Fillitz (Universität Wien), Fr. Mag. Ulrike Gollonitsch-Gehmacher (AK Wien), Hr. Mag. Gabriel Hilbrand, Bakk. (MA 27), Hr. Mag. Rudolf Hochholzer (waff), Hr. Mag. Manfred Krenn (Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt), Fr. Dr. Eva Krennbauer (waff), Hr. Mag. Dirk Maier (Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung), Fr. DSA Christine Petioky, M.A. (Fonds Soziales Wien), Fr. Daniela Piegler (MA 13), Fr. Mag. Gabriele Schmid (AK-Wien), Hr. Mag. Gerald Sirlinger (MA 5), Hr. Mag. Reinhard Troper (MA 27), Hr. Mag. Aydin Tunc (MA 17)

den ExpertInnen aus Wiener Institutionen, die uns für Interviews zu ihren Einschätzungen der Wiener Angebotslandschaft und neuer Entwicklungen im Bereich der Förderung benachteiligter Personengruppen zur Verfügung standen, Fr. Dr. Karin Kienzl-Plochberger (Wiener Sozialdienste), Fr. Dr. Eva Krennbauer (waff), Hr. Werner Prinzjakowitsch (Verein Wiener Jugendzentren), Fr. Mag. Eva van Rahden (Sophie Bildungsraum), Fr. Mag. Katharina Resch (Forschungsstelle des Roten Kreuzes), Fr. Mag. Manuela Smertnik (Verein Wiener Jugendzentren), Hr. Mag. Aydin Tunc (MA 17), Fr. Bettina Werner (Technopool).

den VertreterInnen der Europäischen Good-Practice Projekte aus dem Bereich des Wissensempowerments, die uns in Interviews detailliert über ihre Ansätze Auskunft gaben, Hr. Ronni Abergel ([P7] Living Library), Hr. Dieter Artl ([P23] GALA), Fr. Simone Böddeker ([P3] Theaterspiel/Shakespeare), Hr. Andreas Böttger ([P24] Netzwerk trägerübergreifende Bildungsberatung), Hr. Klaus J. Bunke ([P33] AlphaZ), Hr. Michael Davies ([P29] Transfer of Portfolios), Hr. Roman Fleißner ([P5] DURch Europa), Hr. Renée Filius ([P35] Work and Learn together), Hr. Harald Gapski ([P14] TeleMentoring), Fr. Rebecca Goodbourn ([P6] Learning at Work day), Hr. Mark D'Hondt ([P10] Rainbowneconomy), Hr. Lars Jansson ([P12] RE-KOMP), Hr. Jan Köhler ([P22] PAKT), Fr. Anne Knox ([P31] Clare Life Long Learning Network), Fr. Tracey Jones ([P4] Playing for Success), Fr. Jennifer Land ([P17] MITE), Hr. Lakhy Mahal ([P11] United in Learning), Hr. Kevin Marshall ([P16] Lighthouse Project), Fr. Lisa Mehnert ([P8] Planet Kultur), Fr. Charlotte Pelka ([P25] Neue Bildungs- und Lernortkooperationen), Hr. Teemu Purmonen ([P20] Virtaa firmaan - voimaa verkostoista), Fr. Marita Rainbird ([P2] Mundo), Fr. Edit Saltenien ([P32] JUMS), Hr. Salim Sharif ([P18] Minority Businesses - Diaspora Interchange), Fr. Margaret Simmonds ([P26] INFLOW), Fr. Venetia Simonds ([P27] CODA), Fr. Anne Sjolund ([P19] The European Public Kitchen), Hr. Bill Spiby ([P9] Changing directions), Fr. Elke Tippelmann ([P13] Travel Agents), Hr. Juha Turtiainen ([P1] Working towards the future), Hr. Jörg Utschakowski ([P21] Ex-In), Hr. Jöri Vanbiervliet ([P34] K + 50), Fr. Pia Vanqvist ([P30] Outstanding), Hr. Joseph Vincent ([P28] Project Portolano).

Inhaltsverzeichnis

0 Kurzfassung	6
1 Einleitung	26
2 Was ist das Konzept des Lern- und Wissensempowerments? Exkurs 2: Wissensempowerment und Biographie	35 37
3 Entwicklung, Lernen und Weiterbildung im Lebensverlauf	49
4 Der Arbeitsplatz als zentraler Ort des Lernens Exkurs 7: Arbeit – Bewusstsein – Lernen	56 62
5 Zielgruppen des Lern- und Wissensempowerments Exkurs 9: „Bildungsferne“ Jugendliche zwischen Erstausbildung, arbeitsmarktpolitischer Integration und sozialraumorientierten Angeboten der Jugendsozialarbeit	76 89
6 Aufgabenfelder und Instrumente des Lern- und Wissensempowerments Aufgabenstellungen für Individuen 6.1. Beteiligungskontexte erschließen 6.2 Barrieren beim Lernen durch Beteiligung überwinden 6.3 Soziale Mobilität unterstützen 6.4 Lern- und Weiterbildungsaktivitäten fördern Aufgabenfelder und Instrumente des Lern- und Wissensempowerments: Institutionelle Ebene 6.5 Inklusionsfähigkeit von Organisationen und Lernförderlichkeit von Beteiligungskontexten fördern 6.6 Benachteiligte Gruppen aktiv erschließen und erfolgreich einbinden (Outreaching & Retention) Exkurs 10: Outreach Work 6.7 Schnittstellenmanagement für Individuen ermöglichen 6.8 Innovation und Qualität auf institutioneller Ebene fördern	92 95 95 100 106 110 116 116 122 123 129 133
7 Thematische Exkurse Exkurs 1: Drei konkurrierende Bedeutungen von Lebenslangem Lernen: als „World polity“, als Prinzip der Gestaltung des Bildungssystems und als empirischer Gegenstandsbereich interdisziplinärer Forschung Exkurs 3: Selbstgesteuertes Lernen und Selbststeuerung (<i>agency</i>) Exkurs 4: Das Spannungsverhältnis der Begriffswelten „Lernen“, „Entwicklung“ und „Kreativität/Innovation“ Exkurs 5: Nicht-/Lernen am Arbeitsplatz Exkurs 6: Zum Verhältnis von Lernen und Weiterbildung Exkurs 8: Der lernförderliche – „gute“ – Arbeitsplatz im Spannungsverhältnis zwischen ArbeitnehmerInnen- und ArbeitgeberInneninteressen Exkurs 11: Anreiz und Finanzierung von Outreach Aktivitäten – Der Adult and Community Learning Fund (1998-2004) in Großbritannien Exkurs 12: Macht die LLL-Politik den Unterschied? – Reflexionen am Beispiel Großbritannien	137 137 139 141 143 145 150 151 151

8 Übersicht zu biografischen Beispielen	154
9 Literatur zum Forschungsbericht	165
10 Methodisches Vorgehen im Recherche Projekt und Systematische Übersichten zu den 35 Beispielen guter Praxis	171
10.1 Verwendete Suchstrategien	171
11 Kurzbeschreibung von 35 Projektbeispielen guter Praxis	177
12 Erfassung der Wiener Situation Angebotslandschaft	291
12.1 Interviews mit Wiener ExpertInnen - Kurzresumee	291
12.2 Erfasste Wiener Angebote	295
13 Weiterführende Statistiken	309
14 Glossar	312

0 Kurzfassungen

0.1 Executive Summary

Das Projekt „Wissensempowerment – Förderung der beruflichen Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsmotivation von bildungsfernen Personengruppen“ wurde von der Magistratsabteilung EU-Strategie und Wirtschaftsentwicklung (MA27) beauftragt und im Zeitraum vom März 2009 bis November 2009 umgesetzt.

In der Wissensgesellschaft und einer globalen, dynamischen Wirtschaft stehen für die individuelle berufliche Entwicklung mehr Möglichkeiten offen denn je zuvor. Zugleich steigt das Risiko, in beruflichen Sackgassen zu enden, an den Rand des Arbeitsmarkts gedrängt und von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen zu werden. Personen aus benachteiligten, bildungsfernen Bevölkerungsgruppen laufen Gefahr, nur wenig von neuen beruflichen Möglichkeiten zu profitieren und vor allem mit den Schattenseiten der gesellschaftlichen Entwicklung konfrontiert zu werden.

Mit dem im Rahmen des Projekts neu formulierten Konzept Wissensempowerment werden wichtige Elemente der ursprünglichen Konzeption des lebenslangen Lernens wiederbelebt, die zuletzt im politischen Diskurs in Europa in den Hintergrund getreten sind. Lebenslanges Lernen wird dabei als ein individueller Entwicklungsprozess verstanden, der in allen Lebensbereichen – der Arbeit, der Familie, dem gesellschaftlichen Engagement, der Freizeit – durch die Beteiligung an gemeinsamen Aktivitäten vor sich geht und über die Phasen des Lebenszyklus immer neue Aufgaben mit sich bringt.

Wissensempowerment antwortet auf die Frage, wie *Individuen* oder *Gruppen* durch – *unmittelbar* an sie *gerichtete* oder *indirekt* über Organisationen *vermittelte* – *Angebote* dabei unterstützt werden, *Aufgabenstellungen* zu lösen, damit lebensphasenbezogene *Entwicklungsschritte*, *Lernen* und *(Weiter-) Bildungsbeteiligung* *möglich* werden, um die durch die Individuen oder Gruppen *selbst gewählten Ziele* zu erreichen.

Als lösungsorientierter, politikfeldübergreifender Ansatz stellt das Wissensempowerment die *Aufgabenstellungen* anstelle wie üblich bestimmte Zielgruppen (z.B. Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss usw.) in den Mittelpunkt und entwickelt Angebote, die Individuen und Gruppen helfen, ausreichend gute Bedingungen für ihr Lernen und ihre Entwicklung zu erreichen. Dabei wird eine Mehrjahresperspektive von 5 bis 10 Jahren verfolgt, in denen Individuen ihr Leben neu gestalten und dabei durch unterschiedliche Angebote unterstützt werden. Lern- und Entwicklungschancen hängen dabei insbesondere von der Qualität der Beteiligung an sozialen Kontexten ab. Berufliche Weiterbildung bildet einen wichtigen Aspekt, steht aber nicht im Mittelpunkt des Wissensempowerments.

Für die beruflichen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bietet der Arbeitsplatz die entscheidende Arena. Arbeitsplätze unterscheiden sich deutlich darin, ob und in

welchem Umfang sie Lernen ermöglichen. Einen *lernförderlichen* Arbeitsplatz zu erreichen wird damit zu einer Kernaufgabe der Berufsbiografie. Aufgrund der Konkurrenzsituation am Arbeitsmarkt sehen sich Personen aus benachteiligten Gruppen beim Erreichen von lernförderlichen Arbeitsplätzen besonderen Herausforderungen gegenüber: Sie müssen höhere Vorleistungen (z.B. das Nachholen von Bildungsabschlüssen) erbringen, größere Einschränkungen akzeptieren und höhere Risiken auf sich nehmen. Daher sind sie besonders auf Angebote des Wissensempowerments angewiesen.

Auf Basis bestehender Literatur wurde das Konzept des Wissensempowerments als neue Orientierung für das lebenslange Lernen im beruflichen Kontext erarbeitet. Lösungsansätze für das Wissensempowerment wurden in acht Kategorien eingeteilt. Nach einer Vorauswahl von mehr als 400 Projekten wurden 35 europäische Projekte dargestellt, die Beispiele guter Praxis für Lösungsansätze des Wissensempowerments sind

Ein Überblick zur Wiener Situation (erfasst wurden ca. 350 Angebote) sowie sieben Interviews mit Wiener ExpertInnen zeigen, dass in Wien ein dichtes Angebotsnetz in allen Aufgabenfeldern des Wissensempowerments besteht. Viele Organisationen (z.B. der Wiener ArbeitnehmerInnenförderungsfonds) und Arbeitsfelder (z.B. die sozialraumorientierte Wiener Jugendarbeit) können selbst internationalen Vorbildcharakter beanspruchen.

Zu den internationalen Projektbeispielen konnten in Wien vergleichbare Ansätze identifiziert werden. Neben interessanten Durchführungsdetails erscheint für den Wiener Kontext die Übernahme von Leitkonzepten (z.B. Unterstützung der Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen; Family Literacy Programmes; Förderung von Outreach Work usw.) von besonderer Bedeutung.

Das Konzept von Lern- und Wissensempowerment ermöglicht, Brücken zwischen den Politikfeldern zu schlagen, in denen Unterstützungsangebote für das Lernen und die berufliche Entwicklung für Individuen bereitgestellt werden. Zusammenfassend werden sechs Schwerpunkte für am Wissensempowerment orientierte Strategien zum lebenslangen Lernen für Wien empfohlen:

1. die Beteiligung an (längerfristigen) Aktivitäten und (Praxis-)Gemeinschaften in den Mittelpunkt der LLL-Politik zu stellen (nicht die punktuelle Weiterbildungsbeteiligung);
2. community- und sozialraumorientierte Angebote zu stärken;
3. Langfristige, sozialrechtliche Zuständigkeitsperioden (z.B. Arbeitslosigkeit, Sozialhilfebezug usw.) überschreitende, lebensstrukturweiternde Projektangebote zu stärken;
4. das Lernen am Arbeitsplatz und die Gestaltung lernförderlicher Arbeitsplätze zu fördern;
5. bestehenden Organisationen im Erreichen neuer TeilnehmerInnengruppen (Outreach Work) zu fördern;
6. politikfeldübergreifende, wechselweise anerkannte Förderungsmodelle erarbeiten.

0.2 Ausführlich Kurzfassung

Die Studie „Wissensempowerment – Förderung der beruflichen Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsmotivation von bildungsfernen Personengruppen in Wien“ wurde von der Magistratsabteilung EU-Strategie und Wirtschaftsentwicklung (MA27) der Stadt Wien beauftragt.

In der Studie wurden drei Schwerpunkte gesetzt:

- (1) Sie entwickelt das Konzept des Lern- und Wissensempowerments als neue Grundlage für die Förderung der Weiterbildungsmotivation benachteiligter Personengruppen.
- (2) Sie bietet einen ersten Überblick über Institutionen und Angebote in Wien, die Beiträge zum Lern- und Wissensempowerment leisten.
- (3) Sie stellt exemplarisch 35 internationale Projekte vor, die Aufgabenstellungen des Lern- und Wissensempowerments erfüllen. Die Projekte wurden dabei auf Basis von Dokumenten und ExpertInneninterviews mit Verantwortlichen der einzelnen Projekte skizziert.

Das Konzept des Lern- und Wissensempowerments als Perspektive innerhalb der Förderung des lebenslangen Lernens wurde in dieser Studie – angeregt durch die Ausschreibung der MA27 – erstmals formuliert. Ziel war es dabei, die Diskussion um den Weiterbildungszugang bildungsbenachteiligter Gruppen nachhaltig zu erweitern. Der Studie kommt damit Pilotcharakter zu.

Das Projekt wurde im Zeitraum März 2009 bis November 2009 durchgeführt und im Projektverlauf von einer Steuerungsgruppe begleitet, die drei mal Feedback zu Zwischenergebnissen gegeben hat. Die Konzeptentwicklung zum Wissensempowerment erfolgte auf Basis einer Literaturanalyse zur Förderung im Weiterbildungszugang benachteiligter Personen. Der Schwerpunkt wurde dabei auf aktuelle Ergebnisse zur Bedeutung des Arbeitsplatzes als Lernort gelegt. Das Angebotsspektrum in Wien wurde anhand einer breit angelegten Internetrecherche skizziert. Zudem wurden mit sieben Wiener VertreterInnen aus mehreren der eruierten Teilbereiche des Lern- und Wissensempowerments persönliche ExpertInneninterviews durchgeführt. Die internationalen Projekte wurden auf Basis internationaler Datenbanken, schwerpunktmäßig der Equalprojekt-Datenbank, recherchiert. In einer ersten Auswahl wurden mehr als 400 Projekte vorselektiert und klassifiziert. Aus diesem Projektpool wurden 35 für eine Detaildarstellung ausgewählt. Zu diesen Projekten wurde je ein telefonisches ExpertInneninterview mit einer/einem Projektverantwortlichen geführt. Jedes Projekt wurde nach einem einheitlichem Schema dargestellt.

Was ist Lern- und Wissensempowerment?

Mit der Begriffsprägung des Lern- und Wissensempowerments soll für die Auseinandersetzung mit dem beruflichen Lernen bzw. der beruflichen Weiterbildung von Benachteiligten Anschluss an das Empowerment-Konzept im Bereich der sozialen Arbeit genommen werden. Ein weiterer Anknüpfungspunkt sind Traditionen in der Erwachsenenbildung mit Benachteiligten, die Empowerment als explizites Ziel verfolgen.

Empowerment meint dabei, Personen jene sozialen Dienstleistungen zukommen zu lassen, die es diesen ermöglichen, sich ihrer ungenutzten, lebensgeschichtlich verschütteten Kompetenzen und Lebensstärken zu erinnern, sie zu festigen und zu erweitern, um alleine oder gemeinsam mit Anderen selbst gewählte Ziele erreichen zu können.

Lernen wird als Veränderungsprozess von Individuen und Gruppen verstanden, der es ermöglicht, zufriedenstellende Lösungen für Aufgaben zu erarbeiten. Die Aufgabenstellungen ergeben sich dabei einerseits aus den aktuellen Umwelten (z.B. der Entwicklungsdynamik in einem Berufsfeld), andererseits sind sie das Ergebnis der individuellen Entwicklung im Lebenszyklus, die je Lebensphase neue Anforderungen hervorbringt. Lernen – verstanden als dieser Veränderungs- und Wachstumsprozess – erfolgt dabei eingebettet in die lebensphasenspezifische (Neu-) Gestaltung der Lebensstruktur und deren wesentlichen Bereiche, insbesondere der Berufstätigkeit, der Partnerschaft und Familie, des zivilgesellschaftlichen Engagements und der Freizeitgestaltung. Die typische Dauer dieser Gestaltungszyklen – fünf bis zehn Jahre – gibt damit auch den zeitlichen Horizont für das Wissensempowerment vor.

Das Lernen Erwachsener erfolgt schwerpunktmäßig durch die Beteiligung an Prozessen und Praxisgemeinschaften (*communities of practice*). Das Vorhandensein oder Fehlen dieser Beteiligungskontexte sowie deren lernförderliche oder lernbegrenzende Qualität bestimmen wesentlich mit, welche Lernmöglichkeiten Individuen vorfinden. Beteiligungskontexte ermöglichen dabei nicht nur das Lernen selbst, sie vermitteln zugleich die Motivation dafür. Fehlende Lernmotivation lässt sich damit schwerpunktmäßig als eine Folge des Fehlens lernförderlicher Umwelten verstehen. Weiterbildung stellt nur eine besondere Form der Unterstützung des Lernens dar.

Die Berufstätigkeit – der Arbeitsplatz – ist eine für das Lernen insgesamt und das berufliche Lernen im Besonderen entscheidende Arena. Beruflich relevantes Lernen wird insbesondere durch lernförderliche Arbeitsplätze ermöglicht. Der Zugang bzw. das Fehlen des Zugangs zu lernförderlicher Arbeit oder Erwerbsarbeit überhaupt stellt damit die bestimmende Ungleichheitsdimension für den Zugang zum lebenslangen Lernen dar. Fehlende Lernmöglichkeiten im beruflichen Kontext können zum Teil durch bestehende Beteiligungsmöglichkeiten in anderen Lebensbereichen ausgeglichen werden. Zugleich drohen subjektiv wahrgenommene Einschränkungen in den beruflichen Entwicklungsperspektiven auf andere Lebensbereiche übertragen zu werden.

Lern- und Wissensempowerment stellt sich zur Aufgabe,

- ___ Individuen dabei zu unterstützen, für sie zielführende und tragfähige Beteiligungskontexte zu erschließen, die zum Lernen motivieren und dieses nachhaltig ermöglichen,
- ___ Individuen dabei zu unterstützen, zwischen Beteiligungskontexten zu wechseln, allen voran einen benachteiligenden Arbeitsplatz zugunsten eines lernförderlichen Arbeitsplatzes zu verlassen,
- ___ Lernprozesse durch organisierte Weiterbildungsangebote zu unterstützen oder Weiterbildungsangebote vorübergehend als Ausgleich für fehlende Lern- und Beteiligungsmöglichkeiten nutzbar zu machen,
- ___ bestehende (akute) Einschränkungen der Beteiligungs- und Lernmöglichkeiten zu überwinden,

um selbstgewählte Zielsetzungen in der individuellen Lebensgestaltung (Aufbau einer lebensphasenadäquaten Lebensstruktur) zu erreichen.

Für den Bereich des beruflichen Lernens ergeben sich aus der Beschäftigungsstruktur und aus der Konkurrenzsituation am Arbeitsmarkt zusätzliche Anforderungen an das Lern- und Wissensempowerment: Individuen (bzw. Gruppen) müssen dabei unterstützt werden, die vorgegebenen Mindestanforderungen für den Zugang zu einem Erwerbsverhältnis, insbesondere aber für den Zugang zu einem „guten“, lernförderlichen Arbeitsplatz erfüllen zu können. Gesellschaftlich benachteiligte Personengruppen müssen dabei anspruchsvolle und lange Entwicklungswege zurücklegen, in deren Verlauf sie in unterschiedlicher Weise durch Angebote des Lern- und Wissensempowerments unterstützt werden können. Eine besondere Herausforderung besteht darin, selbstdefinierte – für das Individuum greifbare – Zielsetzungen mit den langfristigen Zielsetzungen einer berufsbiografischen Entwicklung zu vereinbaren und dabei mit dem Risiko eines Scheiterns der Bemühungen umzugehen.

Der Arbeitsplatz als zentraler Ort beruflichen Lernens

Der Arbeitsplatz wird verstärkt als *potenziell* zentraler Ort beruflichen Lernens anerkannt. Berufliche Schlüsselkompetenzen werden schwerpunktmäßig im Arbeitsprozess selbst erworben. Überhaupt Zugang zu einem Erwerbsverhältnis zu haben, stellt dabei eine entscheidende Lernressource dar. Ähnlich bedeutsam wie die Integration in ein Erwerbsverhältnis an sich ist die Frage, welche Lernmöglichkeiten der Arbeitsplatz anbietet. Je nachdem, wie Arbeitsprozesse durch den Betrieb organisiert sind, können Arbeitsplätze Lernerfordernisse und Lernmöglichkeiten entweder strikt begrenzen (z.B. [Neo-] Fordistische Modelle) oder stark betonen bzw. ermöglichen (z.B. High performance work systems). Idealtypisch lassen sich *lernförderliche* von *lernrestringierenden* Arbeitsplätzen unterscheiden: Lernförderliche Arbeitsplätze ermöglichen durch die Art, wie Arbeit organisiert ist, zu lernen und motivieren gleichzeitig dazu, weil Lernen die individuellen Handlungsmöglichkeiten erweitert: Im Arbeitsprozess begonnene Lernprozesse werden dabei häufig durch betriebliche Weiterbildungsangebote unterstützt. Lernrestringierende Arbeitsplätze

begrenzen die Lernmöglichkeiten durch die Organisation der Arbeit und bieten auch kaum Optionen, Gelerntes in die Neugestaltung des Arbeitsprozesses einzubringen. Sie motivieren auch nicht zur Weiterbildungsteilnahme in anderen Kontexten. Betriebe sehen zudem wenig Anlass, für MitarbeiterInnen auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen Weiterbildung anzubieten.

Die Qualität des Arbeitsplatzes – ob lernförderlich oder lernrestringierend – stellt eine zentrale Variable für den Zugang zum lebenslangen Lernen dar:

- ___ Sie entscheidet, wie viel durch die tägliche Teilnahme am Arbeitsprozess und an den relevanten Praxisgemeinschaften überhaupt gelernt werden kann.
- ___ Sie bestimmt wesentlich mit, wie viel Anerkennung und Belohnung für Lernprozesse am Arbeitsplatz gewährt wird.
- ___ Sie erklärt unmittelbar einen Teil der Unterschiede in der Teilnahmewahrscheinlichkeit an organisierter Weiterbildung, weil eine enge Koppelung der Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen mit dem Angebot betrieblicher Weiterbildung besteht und rund zwei Drittel aller Weiterbildungsteilnahmen auf betriebliche Weiterbildung entfallen.
- ___ Sie bestimmt durch den zum Lernen motivierenden Charakter bzw. durch den insgesamt stark demotivierenden Charakter einen Teil der Unterschiede im allgemeinen (privat initiierten) beruflichen Weiterbildungsverhalten mit.
- ___ Sie macht verständlich, dass für Personen, die nicht über ein lernförderliches Arbeitsverhältnis verfügen, berufliche Weiterbildungen insbesondere dann sinnvoll sind, wenn diese zu einem Wechsel in ein deutlich vorteilhafteres Arbeitsverhältnis verhelfen. Je schwächer also die eigene Position in der Konkurrenz um „gute“ lernförderliche Arbeitsplätze ist, desto weiter entfernt ist auch eine Situation, in der berufliche Weiterbildung wesentlich zu einer Verbesserung der eigenen Situation beitragen kann.

Eine realistische Einschätzung der Qualität des aktuellen Arbeitsplatzes bzw. der für eine Person in Reichweite befindlichen Alternativen hilft damit zu verstehen, warum Unterschiede im Interesse an und der Bereitschaft für berufliche Weiterbildung bestehen. Die Wahrscheinlichkeit, Zugang zu einem lernförderlichen Arbeitsplatz zu erhalten, ist sowohl von der allgemeinen Arbeitsmarktsituation als auch von der individuellen Konkurrenzfähigkeit abhängig: Insbesondere Personen mit niedriger formaler Qualifikation und – der bisherigen Laufbahn geschuldeter – geringer beruflicher Kompetenz benötigen in der Regel einen längeren Qualifikations- und einen über mehrere Arbeitsplatzwechsel verlaufenden Integrationsprozess, um Zugang zu einem lernförderlichen Arbeitsverhältnis zu erhalten. Für das Lern- und Wissensempowerment ergibt sich damit die Aufgabe, Personen ohne Zugang zu einem lernförderlichen Arbeitsverhältnis

- ___ für Lernen durch Beteiligung (in welchem Bereich auch immer) zu gewinnen und eine Identität als LernerIn aufzubauen,
- ___ geeignete, mit den individuellen Zielsetzungen übereinstimmende Entwicklungsschritte anzubieten,
- ___ Orientierung für die individuelle Planung unterschiedlicher Entwicklungsschritte anzubieten und damit insgesamt

___ die berufliche und soziale Mobilität von Benachteiligten über mehrjährige Zeiträume zu unterstützen.

Aufgabenstellungen des Wissensempowerment

Die Aufgabenstellungen, die gelöst werden müssen, damit Individuen sich an lernförderlichen Prozessen und Praxisgemeinschaften beteiligen können, wurden in acht Hauptkategorien zusammengefasst: Lösungsansätze adressieren dabei entweder direkt Individuen oder unterstützen Organisationen (z.B. Arbeitgeber, Vereine usw.) dabei, Individuen das notwendige Umfeld zum Lernen zu bieten.

Unmittelbar für Individuen gilt es
___ Beteiligungskontexte zu erschließen,
___ Teiligungsbarrieren zu überwinden,
___ soziale Mobilität zu unterstützen und
___ Weiter-/Bildungsaktivitäten zu fördern.

Organisationen werden dabei unterstützt,
___ ihre Inklusionsfähigkeit in Teiligungs- und Lernprozesse auszubauen,
___ aktiv neue Zielgruppen zu erschließen (Outreaching),
___ das Schnittstellenmanagement zu anderen Institutionen zu verbessern und
___ Innovationen zu entwickeln und auszutauschen.

Entlang der genannten Aufgabenkategorien wurde gezielt nach empfehlenswerten, internationalen Projekten gesucht. Weiters sollten sie den Überblick über das in Wien bestehende Spektrum an Initiativen und Organisationen strukturieren, die wichtige Beiträge zum Wissensempowerment leisten.

Angebotsspektrum in Wien

In Wien besteht bereits eine hohe Dichte an Projekten bzw. von bereits kontinuierlich umgesetzten Angeboten, die für das Wissensempowerment relevante Aufgabenstellungen erfüllen. Neben Initiativen im Bereich der Förderung des lebenslangen Lernens im engeren Sinn (z.B. Beratung, (Ko-) Finanzierungsangebote usw.) sind es insbesondere die folgenden Politikfelder, in denen Projekte, Initiativen und Organisationen bestehen, die zur Erfüllung einzelner Aufgabenstellungen beitragen:

___ Arbeitsmarktpolitik
___ Integrationspolitik
___ Kinder- und Jugendwohlfahrt
___ Sozialpolitik
___ Frauenpolitik
___ Gesundheitspolitik und Förderung der psychischen Gesundheit (einschließlich der Suchthilfe)
___ Politik für Personen mit besonderen Bedürfnissen/besonderem Förderungsbedarf
___ SeniorInnenpolitik

- ___ Stadtteil- und Regionalpolitik
- ___ Wirtschaftsförderung und
- ___ Innovationsförderung

Im Rahmen des Projekts wurden für Wien exemplarisch ca. 350 für das Wissensempowerment relevante Projekte und Organisationen – ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit – erfasst.

Insgesamt verfügt Wien über ein äußerst umfassendes Netzwerk an Organisationen und Projekten, die Angebote setzen. Viele Institutionen (z.B. die Aktivitäten des Wiener ArbeitnehmerInnenförderungsfonds) und Arbeitsfelder – z.B. die sozialraumorientierte Wiener Jugendarbeit – können selbst Vorbildcharakter beanspruchen.

Neben dem breiten Angebotsspektrum an Projekten und Organisationen in Wien (viele der international identifizierten Projektansätze sind in Wien bereits umgesetzt) haben sich folgende Aufgabenfelder als von besonderer Bedeutung herauskristallisiert:

- ___ Unterstützung der Kommunikation und Koordination von institutionellen Angeboten – insbesondere über Politikfeldgrenzen hinweg;
- ___ Koordination der Unterstützung von KlientInnen über längere Zeiträume und (mehrfachen) Statuswechsel in der institutionellen Zuständigkeit hinweg;
- ___ Angebote, die auf die Verbesserung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz bzw. auf die Verbesserung der Beteiligungsmöglichkeiten in bestehenden Organisationen ausgerichtet sind.

Abgesehen vom Überblick über in verschiedenen Politikfeldern entstandenen, mit öffentlicher (Teil-) Unterstützung umgesetzten Initiativen eröffnet das Konzept des Wissensempowerments auch den Blick auf die grundlegende soziale Infrastruktur, die Lernen durch Beteiligung ermöglicht. Während Teile dieser sozialen Infrastruktur gut erfasst sind (z.B. die Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen, einschließlich der Museen und öffentlichen Bibliotheken), fehlen Informationen

- ___ zu der Anzahl bzw. dem Anteil lernförderlicher Arbeitsplätze in Wien und
- ___ der Anzahl und Qualität der verfügbaren Beteiligungs- und damit Lernmöglichkeiten im Feld privater Vereine (z.B. Kultur- und Sportvereine, AktivistInnengruppen von Nichtregierungsorganisationen) sowie politischer oder religiöser Organisationen aller Art.

Internationale Modellprojekte

Insgesamt wurden 35 Modellprojekte aus insgesamt 10 Ländern der Europäischen Union beschrieben, die in exemplarischer Weise einzelne Aufgabenstellungen lösen helfen. Einen Schwerpunkt bildeten dabei einerseits skandinavische Länder, die seit den 1960er Jahren, aber insbesondere durch großangelegte Programme in den frühen 1990er Jahren eine führende Rolle in der Förderung des Lernens und der Bildungsteilnahme benachteiligter Personengruppen erreicht haben. Einen zweiten

Schwerpunkt bildeten Projekte in England, Schottland, Wales – die Gliedstaaten von Großbritannien verfolgen jeweils autonome Bildungs- und Lifelong Learning-Politiken – und Irland, in denen seit Mitte der 1990er Jahre eine beispiellose Ausweitung der Programmaktivitäten im Bereich der Förderung benachteiligter Personengruppen stattgefunden hat, die auch in umfassenden Forschungsprogrammen wissenschaftlich begleitet und kritisch hinterfragt wurden. Acht Projekte mit besonders hoher Relevanz für Wien sowie ein über die Projektebene hinausgehender Förderungstyp werden im Folgenden dargestellt.

Beteiligungsmöglichkeiten schaffen und Angebote vernetzen

International zeichnet sich ab, dass Projekte, die von sozialer Ausgrenzung und Langzeitarbeitslosigkeit betroffenen Personengruppen die Möglichkeit bieten, akute Problemlagen zu überwinden und sich (wieder oder erstmals) an sozialen Prozessen zu beteiligen und in diesen zu wachsen, sich verstärkt als Teil regionaler Netzwerke unterschiedlicher Hilfs- und Unterstützungsangebote positionieren. Für TeilnehmerInnen bei Bedarf spezialisierte Angebote (z.B. SchuldnerInnenberatung, Psychotherapie, Suchtberatung usw.) zu erschließen, wird Teil der Kernkonzepte. Weiters bieten Projekte verstärkt Alternativen zu traditionellen arbeitsmarktpolitischen Weiterbildungs- und Beschäftigungsangeboten, die von besonders benachteiligten TeilnehmerInnengruppen nicht angenommen werden können und versuchen, explizit in von den TeilnehmerInnen positiv besetzten Tätigkeitsfeldern (z.B. Musik machen und Konzertorganisation, Veranstaltung von kulturellen Events, Bildende Kunst, Kunsthandwerk, Fotografie, Schauspiel, Film, Journalismus und Gestaltung von Print-, Funk- und digitalen Medien usw.) Angebote zu machen. Im Vordergrund steht dabei, überhaupt eine kontinuierliche Teilnahme über längere Zeiträume zu erreichen und dabei deutlich größere Spielräume einzuräumen, auf die individuelle Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit von TeilnehmerInnen einzugehen. Weiters wird versucht, die oft negativen Erfahrungen der TeilnehmerInnen mit arbeitsmarktpolitischen (Bildungs-)Angeboten in ihrer Biographie als Ausgangspunkt zu akzeptieren, um davon ausgehend individuell akzeptable Alternativen zu entwickeln und die Rückmeldungen zur Weiterentwicklung von Angebotsstrukturen zu verwenden. Beispiele für vergleichbare Ansätze in Wien bieten z.B. Space!Lab3, Das Biber oder die Brunnenpassage.

OUTSTANDING [P30] ist ein schwedisches Projekt, das die Erfahrungen von Benachteiligten mit arbeitsmarktpolitischen Projekten als Ressource nutzen möchte. Das Projekt gestaltet ein experimentelles Setting für junge Arbeitslose (16 – 25 Jahre) sowie für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die eingeladen sind, arbeitsmarktpolitischen Institutionen Rückmeldung auf ihre Arbeitsweise zu geben. Die Zielgruppen wurden aufgrund ihrer besonders benachteiligten Stellung am schwedischen Arbeitsmarkt gewählt. Den TeilnehmerInnen wird im Rahmen des Projekts eine Plattform zur Verfügung gestellt, auf der sie ihre Kreativität und ihre Fähigkeiten spielerisch und in der Gruppe ausleben können. Im Anschluss daran werden stärker arbeitsmarktorientierte Integrations- und Orientierungsmaßnahmen gesetzt. Parallel zu diesen Aktivitäten werden regelmäßig Vernetzungsworkshops mit verschiedenen Einrichtungen (z.B. Arbeitsmarktservice, sonstige Bildungseinrichtungen, NGOs, Drogenberatung, Bewährungshilfe) veranstaltet, um

aus der praktischen Arbeit des Projekts stammende Ideen zu Verbesserungen in der Arbeitsmarktpolitik umzusetzen. Identifizierte Hemmschwellen für den Zugang zum Arbeitsmarkt werden definiert und praxisbezogene Strategien zu deren Überwindung entwickelt. Die Ergebnisse aus diesem institutionenbezogenen Entwicklungsprozess werden in der Arbeit mit den TeilnehmerInnen wiederum erprobt und von diesen reflektiert und kommentiert. Um diese ineinander greifende Vorgehensweise möglich zu machen, kommt dem Aufbau von Vertrauensbeziehungen zu den TeilnehmerInnen zentrale Bedeutung zu.

Beteiligungsprojekte für benachteiligte Zielgruppen – insbesondere auch im Migrationsbereich – laufen Gefahr, ihren TeilnehmerInnen ausschließlich Zugang zu benachteiligten Arbeitsplätzen in wenig prestigereichen Wirtschaftsbereichen bzw. Tätigkeitsfeldern zu vermitteln. International setzen sich deshalb viele Projekte das Ziel, Mitglieder benachteiligter Zielgruppen auch gezielt im Zugang zu attraktiven, starker Konkurrenz unterliegenden Tätigkeitfeldern zu unterstützen, auch wenn in diesen Feldern (z.B. der Kultur- und Medienarbeit, dem Unterrichtswesen) erhebliche Schwierigkeiten bestehen, Fuß zu fassen. Neben der individuellen Förderung stehen dabei die Förderung der Diversität von symbolisch wichtigen gesellschaftlichen Bereichen und die Erweiterung des für Zielgruppen verfügbaren Sozialkapitals (potentielle Funktion der erfolgreichen TeilnehmerInnen als MentorInnen und/oder Gate Keeper für weitere „untypische“ VertreterInnen in den genannten Feldern) im Vordergrund. Projekte mit diesem Zuschnitt wurden zuletzt auch verstärkt in Wien etabliert (vgl. InterCulturExpress, M-Media, Athene, Business Mamas).

Das Projekt MUNDO [Finnland, P2] versucht für (hoch-)qualifizierte Personen mit Migrationshintergrund oder Angehörige ethnischer Minderheiten Zugang zu qualifizierten Tätigkeiten im Medienbereich zu ermöglichen und zugleich die Präsenz qualitativ hochwertiger Berichterstattung zu Migration in finnischen Medien zu erhöhen. Das Programm des Projekts bestand aus fachlichem Training sowie aus Praktika im Medienbereich. Im Trainingsangebot wurden verschiedenste theoretische und praktische Grundlagen der Medienarbeit vermittelt. Die mit dem Training abgestimmten Praktika von zwei Mal vier Monaten fanden in zwei Bereichen statt: In der Fernsehproduktion (Finish Broadcasting Company YLE), wo regelmäßig kurze Dokumentationen angefertigt wurden; und in der Zeitungs- und Radioproduktion, wo an einem englischsprachigen Magazin oder einer Radiosendung mitgearbeitet wurde. Insgesamt nahmen 24 TeilnehmerInnen aus 18 Ländern am Projekt teil.

Unter den Projekten, die Beteiligungsmöglichkeiten bieten, kommt insbesondere jenen hohe Bedeutung zu, die eine bestehende Erwerbstätigkeit, Ausbildungstätigkeit oder eine schwerpunktmäßig erbrachte Familienarbeit durch zusätzliche Angebote ergänzen. Für eine bestimmte Gruppe dieser Projekte hat sich der Oberbegriff *Family Literacy Programmes* durchgesetzt. Darunter werden Programme verstanden, die Erwachsene in ihrem Ziel unterstützen, besser für ihre Familie sorgen und mehr für die Entwicklung ihrer Kinder tun zu können und die dabei den familiären Raum in unterschiedlicher Form dazu nutzen, Lernangebote zu machen. Entsprechende Programme lassen sich dabei danach unterscheiden, ob sie schwerpunktmäßig auf familienarbeitbezogene Kompetenzen abzielen (z.B. „Elternschule“), ob sie – durch eine Aktivierung der Eltern – schwerpunktmäßig Kinder in ihrer Entwicklung und Schullaufbahn fördern wollen, oder ob sie auf das Lernen der Eltern abzielen, indem

sie über deren Interesse, ihre Kinder zu fördern, diesen selbst einen Zugang zu neuen Lernmöglichkeiten eröffnen. Bei den hier angesprochenen Programmen handelt es sich in erster Linie um die Eröffnung zusätzlicher Beteiligungsmöglichkeiten an Prozessen bzw. Gruppen: Weiterbildungsmöglichkeiten (z.B. Sprachkurse, Alphabetisierung) werden jedoch häufig in diesen Kontext eingebettet. In vielen Family Literacy Programmes kommt den Schulen eine zentrale Rolle zu.

Ein gutes Beispiel für ein Projekt im Bereich der Family Literacy stellt *Working towards the future* (Finnland, [P1]) dar. Begleitet von zwei FamilienberaterInnen werden fünf Gruppen mit je 12 Familien gebildet, die erwerbslose und alleinerziehende Eltern mit Migrationshintergrund zusammenbringen: Die TeilnehmerInnen unterstützen einander in der Gestaltung ihrer familiären Situation und gewinnen an Selbstvertrauen und Routine in der Alltagsbewältigung. Das Projekt bietet damit den Familien einen gesicherten Raum, 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 Mütter und Väter zu finden. Durch die Anerkennung und Unterstützung in der zentralen Lebensaufgabe – Gestaltung des Lebens in einer Familie mit einem Elternteil als MigrantIn – und durch die Schaffung neuer sozialer Ressourcen (Selbsthilfegruppe, Netzbildung) werden Spielräume gewonnen. Diese werden in einer zweiten Phase (ab dem dritten Projektmonat) dazu genutzt, Schritte in Richtung einer Arbeitsmarktintegration zu setzen. 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% der TeilnehmerInnen erfolgreich abgeschlossen werden. Die Familiengruppen werden 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 Familien schaffen sich wechselseitig ein soziales Unterstützungsnetzwerk.

Zu Family Literacy Programmen liegen umfassende Forschungsergebnisse vor; sie zählen inzwischen zu den wichtigsten Instrumenten, um bildungsbenachteiligte Personen (z.B. Frauen und Männer, die hauptsächlich Familienarbeit leisten; Frauen aus traditionellen MigrantInnenmilieus bestimmter Kulturen) für Lernaktivitäten zu gewinnen. Zugleich bieten sie einen Ansatz für die Zielsetzung, den „Teufelskreis“ der sozialen Vererbung geringer Bildungsaspirationen zu durchbrechen. In Wien verfolgen das seit Herbst 2006 von der Magistratsabteilung für Integrations- und Diversitätsangelegenheiten (MA 17) durchgeführte Projekt „Mama lernt Deutsch“ und die damit in Verbindung stehenden Elternbildungsmaßnahmen einen Family Literacy Ansatz. Insgesamt bieten Family Literacy Angebote eine vielversprechende Perspektive für die Integration bildungsferner Gruppen in Wien.

Eine verwandte Projektfamilie stellen *After School Activity Programmes* dar. Sie zielen darauf ab, für Kinder und Jugendliche Lernmöglichkeiten an den von ihnen bevorzugten Orten der Lebens- und Freizeitgestaltung anzubieten bzw. diese Orte auf

freiwilliger Basis in lernförderliche Projektarbeit einzubeziehen. Bei der Stärkung der Lernmotivation und des Images von Lernen kommt diesem Typ von Programm eine besondere Bedeutung zu. Zugleich teilen diese Programme viele Eigenschaften von Projektkonzepten der sozialraumorientierten Jugendarbeit.

Playing for Success (Großbritannien, [P4]) ist ein außerschulisches Lernangebot für lernbenachteiligte Jugendliche zwischen 10 und 14 Jahren. Um die Lernmotivation von Jugendlichen zu erhöhen, wird Lernunterstützung im Kontext von Sportvereinen angeboten. Prominente SportlerInnen bewerben die Beteiligung an den Lernaktivitäten. Außerdem können die Lernmethoden leicht mit sportlichen und spielerischen Aktivitäten verbunden werden. Das Projekt besitzt auch in der Entwicklung pädagogisch-innovativer Lernmöglichkeiten eine Vorreiterrolle. Inhaltlich setzt das Angebot Schwerpunkte auf Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit, auf Computerkenntnisse sowie auf die Förderung allgemeiner Lernkompetenzen. Die Anbindung an die Sportvereine gewährleistet darüber hinaus die Erreichbarkeit verschiedenster, gerade auch lernbenachteiligter Gruppen unter den britischen SchülerInnen. Im unmittelbaren Umfeld der Sportvereine bestehen derzeit 162 Lernzentren mit jeweils zwischen 10 und 15 besonders qualifizierten TutorInnen. Insgesamt sind bereits 18 Sportarten (Fußball (Premier League), Cricket, Hockey, etc.) in das Programm eingebunden. Der Erfolg des Projekts führt seit 1997 zu einer stetigen Ausweitung des Angebots, sodass SchülerInnen heute in ganz Großbritannien am Playing for Success Lernangebot teilnehmen können. Bisher durchliefen ca. 250.000 TeilnehmerInnen das Projekt, das im Rahmen des „Skills for Life“ Programms umgesetzt wird.

Dem Ansatz der After School Activity Programmes kommt für Wien aus mehreren Gründen hohe Bedeutung zu: Neben der angesprochenen Zielgruppe der 10- bis 14-Jährigen, für die derzeit nur zu einem geringen Anteil Ganztageschulformen zur Verfügung stehen, bietet sich der Typ von Programmen insbesondere auch für Jugendliche an, die eine duale Ausbildung absolvieren bzw. sich in einer Ersatzlehre gemäß Jugendausbildungssicherungsgesetz befinden. Schulungebundene Programme dieses Typs eröffnen auch SchulabbrecherInnen die Möglichkeit, zeitnah wieder Anschluss an Lernaktivitäten zu finden. In Wien werden insbesondere im Bereich der sozialraumorientierten Jugendarbeit oder der Integrationsarbeit für Jugendliche (z.B. „Sowieso Mehr“ von MA 17 und Interface) vergleichbare Projekte angeboten.

Barrieren überwinden – Zugang zur Basisbildung

Unter den Barrieren, die sowohl den Zugang zu Beteiligungsformen als auch zu Weiterbildungsaktivitäten behindern, nehmen stark eingeschränkte bzw. fehlende Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeiten eine besondere Stellung ein. Grundbildungsbedarf lässt sich nur durch vergleichsweise langfristige, gezielte Weiterbildungsangebote decken. Zugleich verbinden gerade Personen mit eklatantem Grundbildungsbedarf klassische Bildungskontexte häufig mit negativen biografischen Erfahrungen. Bei der Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten fühlen sie sich der Gefahr ausgesetzt, beschämt und auf ihren „Mangel“ reduziert zu werden. Um angenommen zu werden, müssen Programme der Grundbildung deshalb in einem Kontext, der für ihre AdressatInnen akzeptabel ist und von WeiterbildnerInnen, zu denen Personen mit Grundbildungsbedarf ein Vertrauensverhältnis aufbauen können,

angeboten werden. Zugleich müssen sie unmittelbar an bestehende Interessen der TeilnehmerInnengruppen anschließen und Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten - eingebettet in die Bearbeitung von unmittelbar relevanten Aufgabenstellungen - vermitteln.

Ein exemplarisches Projekt im Bereich von sozial eingebetteten Grundbildungsangeboten stellt das Programm *United in Learning (Großbritannien, P11)* dar. Lernbeauftragte der Gewerkschaft (Union Learning Representatives, ULRs) motivieren Personen mit Grundbildungsbedarf, sich an im Arbeitskontext organisierten Bildungsangeboten zu beteiligen. Dabei wird von der Erfahrung ausgegangen, dass Personen ihre Schwächen im Grundbildungsbereich als demütigend erleben und insbesondere gegenüber dem Arbeitgeber nicht bekannt geben. Bestehende, über den Arbeitgeber laufende Grundbildungsangebote sind deshalb auf große Akzeptanzprobleme gestoßen. Über ihre Strukturen auf Betriebsebene verfügen GewerkschaftsvertreterInnen über ein besonderes Vertrauensverhältnis zu ihren ArbeitnehmerInnen. Auf Basis dieses Vertrauensverhältnisses können ArbeitnehmerInnen mit Grundbildungsbedarf für eine Teilnahme gewonnen werden. Lerninhalte und Lehrmaterialien werden eigens im Programm entwickelt. Probleme und Aufgaben des Arbeits- und Lebensalltags der TeilnehmerInnen stehen im Mittelpunkt. Die Erhöhung der Literarität wird gleichzeitig mit der Bearbeitung anderer, für die Zielgruppe wichtiger Aufgabenstellungen erreicht. Lehrende des Programms sind schwerpunktmäßig ehemalige ArbeiterInnen, die für ihre neue Rolle als GrundbildungstrainerInnen ausgebildet worden sind, aber insgesamt über eine ähnliche Berufsbiographie wie die TeilnehmerInnen der Grundbildungsprogramme verfügen. Dieser Aspekt der peer-to-peer Unterstützung und die Vorbildwirkung der TrainerInnen stellt einen zentralen Aspekt des Programms dar. Eingebettet in konkrete Aufgabenstellungen werden Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse und die Fähigkeit, Computer zu benutzen, vermittelt. Lernbedarfe werden von den derzeit an die 200 ULRs identifiziert, die Lernerfolge protokolliert sowie weitere Ratschläge und Anleitungen gegeben. Welchen individuellen Lernbedarf einzelne TeilnehmerInnen haben, wird nach außen hin – z.B. für die Unternehmensleitung – nicht sichtbar. Die Lernangebote finden in der Regel im Unternehmenskontext und in der Arbeitszeit statt. Die Finanzierung erfolgt dabei aus wechselnd verfügbaren Programmen, dem Union Learning Fund und/oder Mitteln der Unternehmen. Mit den teilnehmenden Unternehmen wird ein Abkommen über den Umfang der Bildungsaktivität abgeschlossen. Das Management wird über eigens gebildete Lernkomitees eingebunden. Die Bildungsangebote sind zertifiziert und führen potenziell zu einem anerkannten Abschluss. Aus Sicht des Programms steht allerdings das Erreichen einer höheren Qualifikationsstufe nicht im Vordergrund: TeilnehmerInnen können sich frei entscheiden, ob sie sich einem Prüfungs- und Assessmentverfahren stellen wollen oder nicht.

Ausbau der Inklusionsfähigkeit in Beteiligungs- und Lernprozesse

Beteiligungsmöglichkeiten für Benachteiligte lassen sich insbesondere auch durch eine Vernetzung von Institutionen erhöhen: Dabei geht es um den Aufbau tragfähiger Kooperationen zwischen Organisationen oder um „informelle Knoten“, die unmittelbaren Zugang zu benachteiligten Personengruppen haben (z.B. private Hilfsorganisationen, lokale Gewerbetreibende) sowie um Organisationen, die

bestimmte Beteiligungs- und Weiterbildungsangebote machen (können). Durch die Kooperation kommt es zu einer Stärkung des Sozialkapitals aller Beteiligten und zu einer Erhöhung der TeilnehmerInnenfrequenzen: Bislang nicht eingebundene Personen erhalten Zugang zu neuen Beteiligungsmöglichkeiten, weil Personen in ihrer unmittelbaren Umgebung diese persönlich kennen gelernt haben und als VermittlerInnen dieser Erfahrungen fungieren können.

Ein Projekt, das auf die Vernetzung von lokalen Organisationen und ihrer TeilnehmerInnengruppen abgezielt hat, stellt das [P31] *Clare Life Long Learning Network (Ireland)* dar. Das Abdecken bisher nicht angebotener Lernmöglichkeiten wird durch eine stärkere Koordination verschiedener regionaler Angebote erreicht. Insbesondere werden niedrighschwellige Organisationen, wie lokale Vereine oder soziale Einrichtungen auf privater Basis, mit öffentlichen Institutionen in Verbindung gebracht, um die Barrieren, die bei der Inanspruchnahme „bürokratischer“ Hilfs- und Beteiligungsangebote bestehen, zu verringern. Dabei handelte es sich größtenteils um Freiwilligenorganisationen, welche oftmals die erste Anlaufstelle für benachteiligte Personen darstellen und deren Vertrauen genießen. Ein Vernetzung dieses Typs von Institutionen mit öffentlichen Einrichtungen erfordert den gezielten Aufbau von Vertrauen, da das Verhältnis zwischen privaten und öffentlichen Einrichtungen teilweise als Konkurrenzbeziehung wahrgenommen wird. Neben einer nun bestehenden Website zur Übersicht über Lernangebote in der Region bestehen die konkreten Projektaktivitäten in zahlreichen vertrauensbildenden Treffen der VertreterInnen der Organisationen sowie in Schulungen der MitarbeiterInnen der Organisationen. Laut Einschätzung einer Projektverantwortlichen konnte auf Basis des Projekts in der Region ein institutionalisierter und effektiver Austausch zwischen relevanten Organisationen, die Beteiligungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten bieten, erreicht werden.

Die Förderung der Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen stellt ein zentrales Anliegen des Lern- und Wissensempowerments dar. Initiativen, die die Bedeutung von Lernen am Arbeitsplatz – einschließlich der betrieblichen Weiterbildung – sichtbar machen und die Bereitschaft von Unternehmen unterstützen, lernförderliche Arbeitsplätze anzubieten, kommt daher eine hohe Bedeutung zu.

Der *Learning at Work Day in Großbritannien* [P6] zählt zu den im internationalen Vergleich großangelegten Initiativen mit der Zielsetzung, den Arbeitsplatz als Ort des Lernens bewusst zu machen und die Erhöhung der Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen sowie die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung anzuregen. Innerhalb einer Woche führen ArbeitgeberInnenorganisationen – Unternehmen, Behörden, Schulen usw. – unter medialer Begleitung Aktionstage rund um das Lernen am Arbeitsplatz durch.

Dabei können die Unternehmen lernfördernde Initiativen für ihre MitarbeiterInnen in deren Arbeitsumfeld umsetzen, bei denen ein Großteil der Belegschaft (in der Regel 50 bis 75%) positive Ersterfahrungen mit einer Form der Lernbeteiligung macht. Neben der Planung und Initiierung betrieblicher Weiterbildung im engeren Sinn, wird insbesondere auch das informelle Lernen im Arbeitskontext sichtbar und zum Thema der gemeinsamen Bemühungen gemacht (z.B. Job Swaps: MitarbeiterInnen stellen KollegInnen den eigenen Arbeitsplatz vor; Kurse zur Bewältigung der E-Mail Flut; Hobby Sharing: MitarbeiterInnen stellen einander ihre Freizeitaktivitäten vor).

2007 nahmen rund 6300 Unternehmen und Organisationen aus den unterschiedlichsten Branchen in ganz Großbritannien teil. Neben KMUs beteiligten sich auch größere Unternehmen, Unternehmen aus dem öffentlichen Dienst oder regierungsnahe Organisationen.

Die Förderung des Lernens am Arbeitsplatz – abgesehen von der Kofinanzierung betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten – stellt in Österreich ein noch wenig entwickeltes Aufgabengebiet dar. In Wien wurden im Rahmen eines Pilotprojekts bereits Initiativen zur Förderung des Lernens am Arbeitsplatzes – darunter auch ein Äquivalent des Tages des Lernens am Arbeitsplatz – erprobt.

Förderung von Outreach Work

Aktivitäten mit dem Ziel, bildungsferne Personengruppen systematisch für Lernaktivitäten – in einem umfassenden, über Weiterbildung hinausgehenden Sinn – zu gewinnen, werden im englischsprachigen Raum unter dem Konzept der *Outreach Work* zusammengefasst. Während Outreach Work häufig ein Bestandteil von Projektkonzepten für benachteiligte Gruppen darstellt, kommt insbesondere der Förderung von Outreach Aktivitäten für bestehende Institutionen der Weiterbildung sowie für Vereine und soziale Einrichtungen große Bedeutung zu, die es ermöglichen, langfristig eine inklusive Kultur und die notwendigen Kompetenzen für Outreach Work aufzubauen, eine hohe Bedeutung zu.

Verfahren der Sichtbarmachung von informell – am Arbeitsplatz, in der Haus- und Familienarbeit, im Ehrenamt, in der Freizeitbeschäftigung usw. – erworbenen Kompetenzen kommt eine wichtige Rolle im Wissensempowerment zu. Beratungs- und Beteiligungsangebote sehen deshalb regelmäßig vor, Verfahren einzusetzen, um das Bewusstsein für die eigenen Kompetenzen zu stärken. Neben der Stärkung des Selbstbewusstseins und der Handlungsfähigkeit der TeilnehmerInnen kommt dabei auch den Lerneffekten, die von kompetenzerschließenden Verfahren selbst ausgehen, eine zentrale Rolle zu. Zugleich eignen sich diese Erfahrungen dazu, individuell Interessen für neue Lernfelder zu entdecken und zur Aufnahme gezielter Lern- und Weiterbildungsaktivitäten zu motivieren. Kompetenzerschließende Verfahren bilden damit einen Kernbestandteil von Outreach Work, weil die TeilnehmerInnen innerhalb der Verfahren die Möglichkeit erhalten, für sich selbst zu entdecken, wie sie sich bisher entwickelt haben und wie sie ihre Weiterentwicklung gestalten wollen. In Wien wurde insbesondere mit der Kompetenzenbilanz (waff) ein entsprechendes Angebot geschaffen.

Sofern in Ländern dazu die gesetzlichen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen bereits geschaffen wurden (z.B. in Großbritannien oder den Niederlanden), können Verfahren der Sichtbarmachung informellen Lernens um Verfahren der Anerkennung von informellen Lernergebnissen (*Accreditation* bzw. *Validation of Prior Learning*) erweitert werden. Je nach Ausgestaltung der Rahmenbedingungen unterstützt *Accreditation of Prior Learning* (APL) dann sowohl den Zugang zu Bildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten als auch den Zugang zu qualifizierten Arbeitsplätzen bzw. höheren Einstufungen in kollektivvertraglich abgesicherten Gehaltsschemata (wie z.B. in den Niederlanden). Verfahren der Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbenen Wissens können – wenn

die Rahmenbedingungen dafür geschaffen und von den Sozialpartnern und Bildungseinrichtungen mitgetragen werden – zu einem der entscheidenden Strategien des Wissensempowerments werden. In Österreich bestehen bislang erst Ansätze zu einer Institutionalisierung von APL. Zugleich gehen von der Umsetzung europäischer Vorgaben – insbesondere auch von der Erstellung eines Nationalen Qualifikationsrahmens – starke Impulse aus, die die Voraussetzungen für APL in Österreich verbessern können.

Das Projekt EMPOWERMENT CENTRE EVC ([P37], Niederlande) kann als Musterbeispiel für die Möglichkeiten der Anerkennungen von informell erworbenen Kompetenzen im Kontext eines Landes gelten, in dem bereits umfassende Rahmenbedingungen für diese Verfahren bestehen. Auf Projektebene wurden neue Konzepte für die Vorbereitung der Validation of Prior Learning erarbeitet. Im Fokus steht die Auseinandersetzung der TeilnehmerInnen mit der eigenen Biografie und dem Aufspüren der im bisherigen Lebensverlauf erworbenen Kompetenzen. Dieser Prozess, der ein Naheverhältnis zu Coachingverfahren bzw. Vorgehensweisen im psychotherapeutischen Bereich aufweist, hat einen motivierenden und aktivierenden Effekt auf die TeilnehmerInnen. Die niederländischen Rahmenbedingungen erlauben nicht nur, für die bereits erworbenen Kompetenzen offizielle Ankennung zu erlangen und sie über Weiterbildungscurricula zu anerkannten Qualifikationen zu ergänzen, sondern auch auf sektoraler Ebene auf zwischen den Sozialpartnern ausgehandelte Modelle zurückzugreifen. Diese Modelle regeln, in welcher Form Unternehmen die zertifizierten Kompetenzen honorieren und über welche Weiterbildungsschritte eine höhere kollektivvertragliche Einstufung möglich wird. Die Methode wurde vorerst auf Projektbasis entwickelt und auf Basis einer Förderung des niederländischen Sozialministeriums dauerhaft institutionalisiert – vorerst als Verein, seit 2008 als Unternehmen. Im Zug der stark zunehmenden Bedeutung von Verfahren der *Accrediation of Prior Learning*, die eine Schlüsselstellung in der niederländischen Förderung des Lebenslangen Lernens einnimmt, stammen wesentliche Teile des Unternehmensumsatzes heute aus Aufträgen privater Organisationen. Um Verfahren der Anerkennung auch für benachteiligte Gruppen zu erschließen, werden heute insbesondere MutliplaktorkInnen („peers“) aus sozialen Einrichtungen (z.B. Asylzentren; Gemeindezentren) in der Durchführung von Kompetenzerschließungstechniken ausgebildet, damit diese vor Ort mit den mit ihnen vertrauten KlientInnengruppen weiterarbeiten können.

Ein international viel beachtetes Beispiel für die Schaffung von Anreiz- und Finanzierungsmöglichkeiten für Outreach Aktivitäten ist der *Adult and Community Learning Fund* (1998-2004) in Großbritannien. Um die Durchführung kleiner und größerer Projekte (von wenigen tausend bis zu 100.000 Pfund) im Bereich der Outreach Aktivitäten zu ermöglichen, wurde 1998 der Adult and Community Learning Fund ins Leben gerufen. Jedes Jahr erfolgte dabei eine Ausschreibungsrunde: eingehende Projektkonzepte wurden unter Beiziehung der Basic Skills Agency (BSA) and des National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) gereiht und gewertet. Projekte können von nahezu jeder sozialen Institution und Bildungseinrichtung eingereicht werden. Vorrangig bieten zielgruppenspezifische Institutionen (z.B. für bestimmte MigrantInnengruppen) Aktivitäten für ihr typisches Publikum an. Gerade die Erweiterung des Spektrums an Institutionen, die sich um die Vermittlung von Beteiligungs- und Lernchancen kümmern, stellt eine explizite

Leistung des Fonds dar. Einerseits geht es in den Projekten darum, Beteiligungsangebote (z.B. gemeinsames Kochen, Gartenarbeit, Tai Chi) zu schaffen, um neue Gemeinschaften aufzubauen oder neue Mitglieder anzuwerben. Andererseits können bestehende Gemeinschaften dazu genutzt werden, diese mit Lernmöglichkeiten in Kontakt zu bringen (z.B. Lernaktivitäten der Mitglieder eines Turnvereins, einer Schulgemeinschaft). Die Projekte wenden sich an eine sehr breite Auswahl unterschiedlicher Zielgruppen, einen Schwerpunkt bilden u.a. Angebote an das sehr breite Spektrum an MigrantInnengruppen mit spezifischem sozio-kulturellen und religiösem Hintergrund. 2002 wurden 197 Projekte mit insgesamt ca. 4,5 Millionen Pfund gefördert. Die laufende Evaluation der Wirksamkeit des Fonds und der geförderten Projekte ergab, dass diese den mittel- und langfristigen Zugang zu Lern- und Bildungsangeboten für bildungsbenachteiligte Gruppen stützen. Aus ExpertInnensicht war die finanzielle Bedeckung des Fonds allerdings zu keinem Zeitpunkt ausreichend, den großen Bedarf an Outreach-Aktivitäten zu finanzieren. 2004 wurden die Aufgaben des Fonds für die Förderung von Outreach Aktivitäten den neu eingerichteten Skills Councils übertragen. Das Grundkonzept, auf Basis einfacher Antragsverfahren Mittel für Outreach Aktivitäten bereit zu stellen, wird in Großbritannien jedoch auch von anderen Trägern (z.B. Ländern und Kommunen) weitergeführt.

Die Förderung von vergleichbaren Outreach Aktivitäten auf Basis von „Kleinprojektfonds“ ist in Wien in der Integrationspolitik und in der Regionalentwicklung verankert (z.B. die Kleinprojektförderung der MA 17). Insgesamt erscheint aber eine Ausweitung der kontinuierlich bestehenden Finanzierungsmöglichkeit für Outreach Work sinnvoll, die langfristigen Kompetenz- und Strukturaufbau in diesem Bereich ermöglichen.

Schlussfolgerungen und Empfehlungen für Wien

Das Konzept des Wissensempowerments ermöglicht eine neue Perspektive auf die Unterstützung des beruflichen Lernens bzw. der beruflichen Weiterbildung für benachteiligte Personengruppen in Wien. Es lädt ein, die politische Aufmerksamkeit von der (Nicht-) Teilnahme an Weiterbildung auf die Förderung von Lernmöglichkeiten im Lebensverlauf zu verschieben.

Für die individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten ist die ausreichende Beteiligung an lernermöglichenden Aktivitäten von (Praxis-) Gemeinschaften entscheidend – ob am Arbeitsplatz, in der Haushalts- und Familienarbeit, im zivilgesellschaftlichen Engagement oder in einer Freizeitbeschäftigung. Alle Lebensbereiche bieten sich an, zusätzliche Beteiligungs- und damit Lernmöglichkeiten zu eröffnen oder kaum überwindbare Einschränkungen in einem Lebensbereich auszugleichen.

Beteiligung ist ein Prozess, der nur im Gesamtzusammenhang der Lebensgestaltung über den Lebensverlauf zu verstehen ist. In jedem Lebensabschnitt und an jeder Entwicklungsschwelle organisieren Individuen ihre Lebensbereiche neu und suchen nach neuen Lösungen: Für diesen selbstbestimmten Prozess möchte Wissensempowerment zusätzliche Ressourcen – genau diejenigen, die einen weiteren

Schritt ermöglichen und genau dann, wenn diese benötigt und angenommen werden können – bereitstellen. Angebote des Wissensempowerments orientieren sich damit weniger an eindeutig vordefinierten Zielen (z.B. Arbeitsaufnahme, beruflicher Aufstieg) denn an den vielfältigen Motiven und Aufgabenstellungen, die sich aus dem Versuch, das eigene Leben zu gestalten, ergeben.

Personen können nicht lernen, wenn sie nicht in Aktivitäten eingebunden sind, die sie dazu motivieren und ihnen Gelegenheit geben, ihr Lernen in selbstbestimmte Aktivität umzusetzen. Weiters sind sie darauf angewiesen, dass sie für die Lösung aktueller – im Lebensverlauf wiederholt auftretender – Krisen Unterstützungsangebote finden, wenn dazu die individuell verfügbaren Ressourcen allein nicht ausreichen.

Umgekehrt trägt die ausreichende Beteiligung an Praxisgemeinschaften wesentlich zur Lernmotivation und zum Interesse, sich durch organisierte Weiterbildung unterstützen zu lassen, bei. Durch die Förderung und Erschließung von Lernen ermöglichenden Beteiligungsprozessen wird damit gleichzeitig die Grundlage für eine verstärkte Weiterbildungsbeteiligung von bildungsbenachteiligten Gruppen gelegt.

Mit Hilfe des Konzepts des Wissensempowerments lässt sich einerseits sichtbar machen, wie umfassend das in Wien bestehende Netzwerk an Projekten, Initiativen und Organisationen ist, die wesentliche Beiträge zur Unterstützung von Lernprozessen und der Weiterbildungsbeteiligung von benachteiligten Personengruppen leisten. Der Perspektivenwechsel ermöglicht es, wichtige Organisationen und Aufgabenfelder außerhalb des enger definierten Bereichs der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung in ihrer Bedeutung für das lebenslange Lernen zu erkennen. Zugleich wird über das Konzept erfahrbar, welche Beiträge einzelne Angebote, die traditionell völlig unterschiedlichen Politikfeldern (z.B. Sozialpolitik, Gesundheitspolitik, Integrationspolitik) zugeordnet sind, zur Förderung der Lernmöglichkeiten benachteiligter Personengruppen leisten.

Außerdem ermöglicht das Konzept, empfehlenswerte Schwerpunkte für eine inklusionsfördernde Politik in Wien zu formulieren. Folgend sechs Schwerpunkte werden hervorgehoben.

1. Beteiligung an Lernprozessen und Praxisgemeinschaften in den Mittelpunkt der Förderung des lebenslangen Lernens stellen

Die Bedeutung des informellen Lernens durch Beteiligung und der davon ausgehende Motivationsaufbau für die Teilnahme an organisierter Weiterbildung bedarf einer stärkeren Verankerung in der Auseinandersetzung zum lebenslangen Lernen von benachteiligten Personengruppen. Dazu müssen bestehende Beteiligungskontexte – politikfeldübergreifend – systematisch zugänglich und in einer zielgruppenadäquaten Weise dokumentiert werden (z.B. durch einen „Beteiligungsmöglichkeiten-Server“ als Äquivalent zur Weiterbildungsdatenbank).

2. Community- und sozialraumorientierte Angebote stärken

Bildungsferne Personen lassen sich eher durch Angebote gewinnen, die sich an ihr gesamtes Umfeld richten und sie nicht als vereinzelte Individuen ansprechen. Sie lernen eher zusammen mit ihren ArbeitskollegInnen, VereinsfreundInnen oder NachbarInnen als dass sie allein einen Weiterbildungskurs besuchen. Initiativen des Wissensempowerments können sich deshalb bevorzugt an bestehende soziale Zusammenhänge richten. Sozialraumbezogene Ansätze können alle Personen bzw. Gruppierungen erreichen, die in einem eng definierten Wohngebiet leben. In Wien bestehende Ansätze zur sozialraumorientierten Jugendarbeit bieten dafür ein Beispiel guter Praxis. Aus diesem Grund gilt es, entsprechende Community- und sozialraumorientierte Angebote auszubauen bzw. politikfeldübergreifend zu koordinieren. Bestehende Förderungskonzepte (z.B. in der Kofinanzierung beruflicher Weiterbildung) können so erweitert werden, dass sie auch Gruppenaktivitäten unterstützen können, bei denen ein Teil der Gruppenmitglieder nicht den Zielgruppendefinitionen der Individualförderungsprogramme entsprechen.

3. Statusübergreifende, lebensstrukturweiternde Projektangebote stärken

Beteiligungsprojekte, die neben einer Erwerbstätigkeit, einer Vollzeitausbildung, der Teilnahme an einer arbeitsmarktpolitischen Maßnahme oder einer zeitlich umfassenden Familienarbeit besucht werden können, bieten eine wichtige „Klammerfunktion“ für langfristige Entwicklungsprozesse. Sie müssen dazu den TeilnehmerInnen erlauben, den Ein- und Ausstieg autonom zu gestalten. Dies ist insbesondere für benachteiligte Personengruppen zentral, deren beruflicher und sozialer Status häufig wechselt und/oder die eine Abfolge von mehreren, zeitlich befristeten arbeitsmarktpolitischen Angeboten in Anspruch nehmen müssen, um ihre Entwicklungsziele erreichen zu können. Dieser Projekttyp eignet sich auch zur Gestaltung von Übergangsräumen zwischen Angeboten, die unterschiedlichen Politikbereichen entstammen (z.B. Jugend- und Arbeitsmarktpolitik). In Wien wurden bzw. werden bereits mehrere Projekte dieses Typs durchgeführt. Insgesamt ist die Erweiterung dieser Angebote – insbesondere auch auf Basis politikfeldübergreifender Kooperationen – zu empfehlen.

4. Das Lernen am Arbeitsplatz bzw. die Gestaltung lernförderlicher Arbeitsplätze fördern

Die hohe Bedeutung, die das Lernen am Arbeitsplatz für das Lebenslange Lernen insgesamt hat (unabhängig von der betrieblichen Weiterbildung), wird bislang in den Politiken zur Förderung des Lebenslangen Lernens nur unzureichend berücksichtigt. Das liegt unter anderem auch daran, dass es zu Wien und Österreich bislang keine Erhebungen der Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen gegeben hat. Initiativen, die die Bedeutung des Lernens im Prozess der Arbeit öffentlich bekannt machen und in die Diskussion einbringen, sind deshalb von großer Bedeutung. Die Förderung der lernförderlichen Gestaltung von Arbeitsplätzen eröffnet zudem ein gemeinsames Aufgabenfeld von Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik sowie Lebenslangem Lernen auf der einen, Wirtschafts-, und Innovationspolitik auf der anderen Seite. Unternehmen können ihre Wettbewerbsfähigkeit stärken, wenn sie mehr lernförderliche Arbeitsplätze einrichten und das Ausmaß, in dem sie Lernen und Wissen als

Produktionsfaktor einsetzen, erhöhen. Förderungsangebote an Unternehmen, mehr lernförderliche Arbeitsplätze anzubieten, können damit helfen, gleichzeitig die Zielsetzungen des Wissensempowerments als auch Zielsetzungen der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik umzusetzen.

5. Outreach Aktivitäten von Beteiligung ermöglichenden Institutionen (einschließlich Weiterbildungsinstitutionen) fördern

In Wien haben viele Institutionen auf Projektebene Erfahrungen damit gesammelt, wie benachteiligte Personengruppen lang- und mittelfristig für die Beteiligung im Allgemeinen und die Weiterbildungsbeteiligung im Besonderen gewonnen werden können. Eine systematische Förderung von *Outreach Work* fehlt allerdings. Neben der Systematisierung bestehender Initiativen und dem Import internationaler Erfahrungen wird insbesondere vorgeschlagen, einen Projektförderungsfonds nach dem Vorbild des Adult and Community Learning Funds einzurichten, der im Wettbewerbsprinzip laufend Fördermittel für Outreach Aktivitäten vergibt. Projekte, die nachhaltig die Attraktivität von Organisationen für benachteiligte Personengruppen erhöhen, sollen dabei besonders bevorzugt werden. Durch eine Dokumentation und Evaluation der Outreach Projekte kann zudem eine ständig verbesserte Wissensbasis zum Bereich der Outreach Aktivitäten in Wien erarbeitet werden.

6. Erarbeitung politikfeldübergreifender, wechselweise anerkannter Förderungsmodelle

In ihrem Lern- und Weiterbildungszugang besonders benachteiligte Personengruppen werden in langjährigen Entwicklungsprozessen von unterschiedlichen Organisationen unterstützt, die politischen Feldern mit unterschiedlicher Zielsetzung und Logik angehören. Derzeit bestehen in Teilbereichen – z.B. in der Unterstützung von Suchtkranken oder jugendlichen SozialhilfeempfängerInnen – Ansätze dazu, die Zusammenarbeit zwischen Institutionen (z.B. dem AMS, dem Sozialamt, der Sucht- und Drogenkoordination) zumindest auf Projektebene zu koordinieren. Besonders hervorzuheben ist die Arbeit der Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung für die Zielgruppen Jugendliche und Junge Erwachsene. Insgesamt besteht aber ein weitaus größerer Koordinations- und Abstimmungsbedarf zwischen den Angeboten, die in einzelnen Feldern gemacht und von Individuen im Lebensverlauf in Anspruch genommen werden. Die Entwicklung eines lebenszyklus- und lebensbereichsbezogenen Modells bietet sich als gemeinsamer Orientierungsrahmen an, um die potenziellen Beiträge einzelner Organisationen sichtbar und für andere Organisationen nachvollziehbar zu machen. Dabei kann Anschluss an internationale Beispiele zur Gestaltung einer politikfeldübergreifenden *Sozialen Lebenslaufpolitik* genommen werden.

1 Einleitung

Welche erfolgreichen Projekte wurden in der Europäischen Union mit dem Ziel durchgeführt, die *Motivation* und *Fähigkeit* von gesellschaftlich und in ihrer Beteiligung an Weiterbildung benachteiligten Personengruppen zu stärken, ihr eigenes Lernen zu gestalten, um ihre berufliche Laufbahn nach ihren Wünschen mitgestalten zu können? Welche Projekte unterstützen Lern- und Wissensempowerment? Und an welchen Punkten setzen sie an, welche *Aufgabenstellungen* helfen sie lösen?

Mit diesen Fragestellungen startete das vorliegende Projekt, das im Auftrag der MA 27 (EU-Strategie und Wirtschaftsentwicklung) der Stadt Wien durchgeführt wurde. Ziel war es, europäische Projektdatenbanken nach Beispielen guter Praxis für Lern- und Wissensempowerment – verstanden als Unterstützung bei der Gestaltung von Lernprozessen – zu durchsuchen und auf Basis von Dokumenten und ExpertInneninterviews darzustellen. Projekte sollten dabei in ihren Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten benachteiligten Zielgruppen zu Gute kommen. Auf Basis einer Vorauswahl von mehr als 400 Projekten wurden 35 Projekte als Beispiele guter Praxis ausgewählt und in systematischer Form dargestellt (vgl. Kapitel 10 dieser Studie).

Recherche und Auswahl der Projekte erfolgten dabei entlang eines neuartigen konzeptionellen Rahmens, des Konzeptes von Wissensempowerment. Mit der Entwicklung des Konzeptes des Lern-/Wissensempowerments wird versucht, den Bedeutungsraum des Begriffs Empowerment – Strategien und Angebote, die Menschen in die Lage versetzen, autonom und selbstbestimmt ihre selbstgewählten Ziele erfolgreich zu verfolgen – mit der Zielsetzung des Lernens, des Wissenserwerbs sowie des kompetenten Umgangs mit Wissensansprüchen zu verbinden, um damit berufsbiografische Handlungskompetenz zu erwerben (vgl. (BOLDER 2006)). Die Fähigkeit, das eigene Leben und das eigene Lernen zu gestalten, wird dabei als Zielsetzung herausgehoben. Damit soll in der Auseinandersetzung um das lebenslange Lernen bewusst der Tendenz, trotz aller Gegenbeteuerungen Lernen mit der Teilnahme an Weiterbildung gleichzusetzen, entgegen getreten werden. Lernen kann lebensbegleitend und in allen Lebensbereichen unabhängig von organisierter Weiterbildung erfolgen, diese nimmt nur eine zusätzliche Funktion ein. Mit Wissensempowerment wird damit Anschluss an Traditionen gesucht, die die in Praktiken und Gemeinschaften eingebettete Spontaneität des Lernens betonen, und ein kritischer Bezug auf Konzepte des Selbstlernens genommen. Während die Pluralität und Gleichwertigkeit von Orten des Lernens – dem Arbeitsplatz, der Familie, dem zivilgesellschaftlichen Engagement, der Freizeitbetätigung – hervorgehoben werden, fällt dem organisierten Lernen die zentrale Funktion zu, individuelle Kompetenzen und Ressourcen aufzubauen, die diese informellen Lernprozesse unterstützen. Eine Benachteiligung in der Beteiligung am weiterführenden Bildungswesen und an der Weiterbildung bleibt damit nicht ohne Folgen für die Fähigkeiten, informelle Lernprozesse zu nutzen.

Die Leitfrage für die Suche nach Projektbeispielen war jene nach den Aufgabenstellungen, die zufriedenstellend gelöst sein müssen, damit Individuen lernen können und zu Lernprozessen motiviert sind, in denen sie sich – bei Bedarf –

auch durch organisierte Weiterbildungsangebote unterstützen lassen können. Weiterbildung und Weiterbildungsbeteiligung wurden dabei explizit nur als ein Teil des beruflich relevanten Lernens gesehen. Lernen wird als Veränderungsprozess von Individuen und Gruppen verstanden, der es ermöglicht, zufriedenstellende Lösungen von individuellen Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus und in der beruflichen Laufbahn zu erarbeiten. Im Vordergrund steht dabei weniger die Aneignung eines vorab definierten Wissens, sondern die Generierung von tatsächlich neuen Möglichkeiten für das Individuum und seinen/ihren sozialen Kontexten. Dieses breite Begriffsverständnis schließt an Vorstellungen des Lernens als Beteiligung an. Der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten wird dabei als Gesamtentwicklung einer Person – nicht als „Aneignung“ von „Bits and Bytes“ oder Handlungsrouninen – verstanden. Innerhalb der Erwachsenenbildung wird damit an die Konzeption des transformativen Lernens (MEZIROU 2000) Anschluss genommen.

„Transformative learning refers to the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference (meaning perspectives, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action. Transformative learning involves participation in constructive discourse to use the experience of others to assess reasons justifying these assumptions, and making an action decision based on the resulting insight. Transformation Theory’s focus is on how we learn to negotiate and act on our own purposes, values, feelings, and meanings rather than those we have uncritically assimilated from others – to gaining greater control over our lives as socially responsible, clear-thinking decision makers. As such, it has particular relevance for learning in contemporary societies that share democratic values.“
 ((MEZIROU 2000), S. 7/8)

Um zufriedenstellende, neue Lösungen zu finden – gerade auch im beruflichen Kontext – benötigen Individuen Zeit. Im Lernprozess verändern – entwickeln – sie sich weiter und gestalten ihr Leben – ihre *life structure* (LEVINSON et al. 1978, LEVINSON und LEVINSON 1996) – neu. Sie setzen ihre berufliche Tätigkeit, ihr Leben mit PartnerIn und Familie, ihr zivilgesellschaftliches Engagement und ihre Freizeitgestaltung in ein neues Verhältnis. Im selben Entwicklungsprozess verändern sie auch ihr Verhältnis zu sich selbst – ihre Subjektivität und Ich-Identität – und entwickeln neue Werte und Haltungen. Im vorliegenden Rahmen werden Lernprozesse in diesem Sinn als in jeder Lebensphase zu bewältigende Neugestaltung der Lebensstruktur verstanden: Lernen bedeutet dieses „sich neu einrichten“. Im beruflichen Feld heißt es, die Arbeit neu und anders zu machen oder zu neuen Tätigkeitsfeldern aufzubrechen. Im Anschluss an die *Life circle*-Forschung gehen wir davon aus, dass diese Prozesse der Gestaltung einer Lebensstruktur und der relativen Bedeutung, die die Berufstätigkeit darin spielt, zwischen fünf und zehn Jahre dauern: Lern- und Wissensempowerment hat damit notwendigerweise einen weiten zeitlichen Horizont und es ist wahrscheinlich, dass Individuen innerhalb dieses Zeitraums sehr unterschiedliche Lernaufgaben bewältigen müssen und auch sehr unterschiedliche Unterstützungsangebote benötigen.

Lernen und Weiterbildung als Geschehen zu betrachten, das die gesamte Person erfasst und potenziell zu einer Veränderung des individuellen Lebens führt, setzt sich mehr und mehr als Korrektiv innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung durch.

Lern- oder Weiterbildungsmotive lassen sich nicht isoliert verstehen: Es ist entscheidend, über fragmentarische Erklärungen hinauszugehen (WEST 1996). Wie voraussetzungsvoll und einschneidend die Entscheidung, sich auf Lern- und Weiterbildungsprozesse einzulassen, lebensgeschichtlich sein kann, wurde bereits in den 1970er Jahren vor allem anhand von Erwachsenen aus dem ArbeiterInnenmilieu, die über den Zweiten Bildungsweg Zugang zu einem Hochschulstudium gefunden haben, deutlich gemacht: Welterfolge wie Willy Martin Russells *Educating Rita* (1980; *verfilmt* 1984) haben den Facettenreichtum biografischer Entwicklung von *non-traditional students* einer breiten Öffentlichkeit nahe gebracht. Die biografisch und entwicklungstheoretisch orientierte Erwachsenenbildungsforschung hat dieses umfassende Verständnis auch für andere bildungsbenachteiligte Gruppen – MigrantInnen, Kinder von MigrantInnen, Personen mit Lernbehinderungen und niedriger *Literacy* usw. – erarbeitet.

Um zu verdeutlichen, wie im Rahmen des individuellen Lebensverlaufs Aufgabenstellungen entstehen, deren Lösung Lern- und Wissensempowerment unterstützen kann, wurden vier biografische Beispiele skizziert, die typische Konstellationen nachzeichnen und aufzeigen, wie in einem Fünf-Jahres-Zeitraum Lösungen für Teilaufgaben nach und nach zu einer grundsätzlichen Veränderung der Lebenssituation und der Offenheit für Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Die Beispiele wurden dabei entlang von veröffentlichten Fallstudien bzw. entlang in Forschungsprojekten der AutorInnen gesammelten Materials konstruiert. Sie umfassen typische Eigenschaften von zwei oder mehreren Individuen bzw. typische Interventionsmöglichkeiten des Wissensempowerments. Vorgestellt werden folgende Beispielbiographien:

- ___ „Yusuf“ (Lebensabschnitt 20. bis 25. Geburtstag) – Zielgruppe(n): Schul- und AusbildungsabbrecherInnen; Angehörige der Zweiten Generation sozial benachteiligter MigrantInnengruppen (vgl. Biographie 1, Exkurs 2 und Kapitel 8).
- ___ „Jane“ (Lebensabschnitt 26. bis 30. Geburtstag) – Zielgruppe(n): Frauen mit geringer formaler Qualifikation; familienarbeitsbedingter Rückzug aus dem Erwerbsleben (vgl. Biographie 2, Exkurs 2 und Kapitel 8).
- ___ „Helmut“ (43. bis 46 Lebensjahr) – Älterer Arbeitnehmer mit entwerteter beruflicher Erstausbildung, von Langzeitarbeitslosigkeit betroffene Person; Personen mit hoher Suchtgefährdung/Gefährdung der psychischen Gesundheit (vgl. Biographie 3, Exkurs 2 und Kapitel 8)
- ___ „Anne“ (45. bis 50. Lebensjahr) – WiedereinsteigerIn nach langer Unterbrechung der Erwerbstätigkeit; ältere (Langzeit-)Arbeitssuchende (Vgl. Biographie 4, Exkurs 2 und Kapitel 8).

Mit der Entwicklung eines Verständnisses von Lern- und Wissensempowerment wird versucht, eine neue Perspektive auf die Förderung beruflich relevanten Lernens im Lebensverlauf von Individuen einzunehmen, die in den Möglichkeiten, zu lernen, benachteiligt sind. Das entwickelte Verständnis von Lern- und Wissensempowerment liegt dabei quer zu üblichen Politikfeldabgrenzungen: Ziel ist es, aufzuzeigen, welche Politikfelder samt ihren relevanten Institutionen Beiträge dazu liefern (können), dass Individuen in befriedigender Weise lernen können.

Ausgangspunkt ist das sich formierende Politikfeld des Lebenslangen Lernens selbst. Allerdings wird bewusst Lebenslanges Lernen nicht auf die Beteiligung an

organisierter Weiterbildung reduziert: Vielmehr wird die Beteiligung an Prozessen und die Beteiligung an (Praxis-) Gemeinschaften – in Übereinstimmung mit den Ergebnissen aktueller Forschungsarbeiten – als die zentrale Quelle von Lernmöglichkeiten verstanden. Weiterbildung wird dahingehend als Ergänzung bereits begonnener Lernprozesse aufgefasst. Für das beruflich relevante Lernen spielt die lernförderliche oder Lernen begrenzende Qualität des Arbeitsplatzes eine zentrale Rolle. Zugang zu lernförderlichen Arbeitsplätzen zu schaffen stellt damit eine zentrale Aufgabe des Lern- und Wissensempowerments dar: Dadurch ergibt sich auch eine zentrale Schnittmenge mit den Zielsetzungen der (aktiven) Arbeitsmarktpolitik. Zugleich stehen das Lernen in und von Unternehmen und die Hervorbringung von Innovation in Organisationen im Zentrum der Innovations- und Wirtschaftspolitik. Individuelles Lernen, das Lernen von Gruppen und Organisationen, die Aneignung von Bestehendem und das Hervorbringen von Neuem sind dabei untrennbar verbunden – Lern- und Wissensempowerment hat damit an der Auseinandersetzung mit organisationalem Lernen teil, wie es in epochemachenden Beiträgen von Argyris und Schön (ARGYRIS und SCHOEN 1978), Senge (SENGE 1990) oder Nonaka und Takeuchi (NONAKA und TAKEUCHI 1995) skizziert wird.

Für Personen, die aktuell keinen Zugang zu einem lernförderlichen Arbeitsverhältnis – oder einem Arbeitsplatz überhaupt – haben, spielen alternative Beteiligungskontexte eine zentrale Rolle. Berufliche Rehabilitation und Versorgungsleistungen des Gesundheitssystems leisten hier wesentliche Beiträge für das entwickelte Verständnis von Wissensempowerment. Akute Problemlagen machen Lernen – und oft Beteiligung überhaupt – unmöglich. Psycho-soziale Beratungs- und Unterstützungsangebote werden so ebenfalls in ihrer Bedeutung für das Lern- und Wissensempowerment anerkannt. In vielen weiteren Politikfeldern – insbesondere der Integrations- und der Jugendpolitik – bestehen umfassende Erfahrungen darin, wie Beteiligungsmöglichkeiten – inner- und außerhalb des beruflichen Kontextes – für unterschiedliche TeilnehmerInnengruppen geschaffen werden können. Gruppen den Zugang zu diesen Angeboten zu eröffnen („Outreach Work“, vgl. dazu Abschnitt 6.6) und die Individuen in ihrer sozialen Mobilität – zwischen Angeboten, sozialen Netzwerken und Arbeitsplätzen – zu unterstützen sind weitere Schwerpunkte des entwickelten Verständnisses von Lern- und Wissensempowerment.

Erst auf Basis ausreichender Beteiligungsmöglichkeiten, die zum Lernen motivieren und die Anerkennung für Lern- und Entwicklungsprozesse vermitteln, stellt sich die Frage nach der Teilnahme an organisierter Weiterbildung. Die Nichtteilnahme an Weiterbildung wird dabei vor allem auch als Indiz dafür gewertet, dass Individuen nicht in Prozesse eingebunden sind, für die es sich zu lernen lohnen würde. Fehlende Weiterbildungsmotivation wird damit als Ergebnis nicht ausreichender Beteiligungsmöglichkeiten gewertet.

Das Konzept des Wissensempowerments thematisiert Beteiligungsmöglichkeiten für und Unterstützungsbedarf von Individuen über den Lebensverlauf hinweg, in allen Lebenslagen und Lebensbereichen. Zugleich öffnet es damit den Blick für die soziale Infrastruktur einer Stadt oder Region. Dadurch wird eine Brücke gebaut zwischen der aktuellen Auseinandersetzung um die Weiterbildungsbeteiligung bildungsbenachteiligter Gruppen und anderen Traditionslinien, insbesondere jener des Community Learnings (BOHATA und REYNOLDS 2002) (englischsprachiger

Raum) und jener der Gemeinwesenarbeit (deutschsprachiger Raum), die sich seit langem der Unterstützung von Lernen und Empowerment durch Beteiligung widmen. Der insbesondere in der Jugendarbeit – gerade auch in Wien (OEHME et al. 2007) – etablierte Sozialraumansatz bietet ebenso einen wichtigen Anknüpfungspunkt. Für das zu Beginn der 1990er Jahre propagierte (OECD 1999), zuletzt in den Hintergrund getretene Konzept der Learning Cities (CARA et al. 2002); (STEINER 2002), (STEINER et al. 2002) stellt Wissensempowerment eine Konkretisierung dar.

„A true learning city is one that develops by learning from its experiences and those of others. It is constantly on the lookout, searching out examples of success and failure and always asking why is this so. It benchmarks itself to appropriate other cities to get a grip on how well it is developing. It is thus a place that understands itself and reflects upon the understanding – it is a ‘reflexive city’. It is a place where individuals feel they can become empowered, where organisations – public, private and voluntary – are open-minded, and most importantly a place where this amalgam of various actors with differing cultures coalesce to work together toward an agreed set of objectives for its city. The key characteristic of the learning city is its ability to develop successfully in a rapidly changing socio-economic environment. In order to do this it nurtures the potential of all, because it understands that in the emerging knowledge based economy it is the capacity to learn and reflect in all its facets, in responding to urban challenges that will largely determine success or failure.”(CARA et al. 2002), S. 183)

Als „Querschnittsmaterie“ ermöglicht das Konzept des Lern- und Wissensempowerments, einen ersten Überblick darüber zu gewinnen, welche Institutionen bzw. Politikfelder in Wien wesentliche Beiträge dazu leisten, dass Individuen lernen und sich persönlich und beruflich entwickeln können. Entlang von Biographien lässt sich leicht zeigen, dass Individuen im Lebensverlauf auf die Unterstützung mehrerer Institutionen zurückgreifen müssen, um ihren Lern- und Entwicklungsprozess zu meistern. Die vorliegende Studie möchte zu der Weiterarbeit an einem integrierten Verständnis von Lebenslangem Lernen – quer zu den Politikfeldern – motivieren und Brücken zwischen den zentralen „Blöcken“ Bildung – Arbeitsmarktpolitik – Gesundheitspolitik – Wohlfahrts- und Sozialpolitik sowie Integrationspolitik aufzeigen. Es war allerdings kein Ziel der Studie, das bestehende Wiener Angebot vollständig darzustellen.

Aufgaben und Möglichkeiten des Lern- und Wissensempowerments sind durch gesellschaftliche und wirtschaftliche Kontextbedingungen und Entwicklungen wesentlich vorgegeben. Diese Bedingungen sind in jenen Ländern, aus denen die Mehrzahl der Beispiele stammen, teils ähnlich, teils deutlich von der österreichischen Situation – die den Rahmen für das Agieren politischer Akteure in Wien liefert – unterschieden. Eine in allen Ländern beobachtbare Kontextbedingung stellt die fortgesetzte Bildungsexpansion dar, in deren Folge ein Abschluss an einer tertiären Bildungsinstitution für die gegenwärtigen Alterskohorten zum „Normalfall“ wird und die überwiegende Mehrheit aller jungen Erwachsenen einen höheren zu einem Studium berechtigenden Sekundarabschluss erwirbt. Dies hat insbesondere für alle Jugendliche, die keine über den Pflichtschulabschluss hinaus gehende Qualifikation erwerben oder deren berufliche Qualifikation wenig Ansehen genießt und im Überangebot besteht (in Österreich z.B. Lehrabschlüsse als FriseurIn,

Einzelhandelskaufmann/-frau), den Effekt, dass sie vom Zugang zu attraktiven, lernförderlichen Arbeitsplätzen weitgehend ausgeschlossen sind. Über keinen Bildungsabschluss zu verfügen, besitzt die Qualität eines gesellschaftlichen Stigmas (SOLGA 2008), das nicht nur vom sozialen Aufstieg, sondern von Teilhabe am Arbeitsmarkt insgesamt auszuschließen droht. Diese strukturellen Verschiebungen diktieren „Losgrößen“, Schritte, die unbedingt zu meistern sind, damit sich die berufliche Situation wesentlich verbessert: Personen ohne Bildungsabschluss hilft langfristig nur eine deutliche Höherqualifizierung. Damit ist für diejenigen, die über die geringste Ressourcenausstattung verfügen, die anvisierte Entwicklungsstufe mit Abstand die am schwierigsten zu meisternde. Benachteiligte erhalten in ihren Umwelten nicht nur wenig Unterstützung, für sie liegt die Latte am höchsten, überhaupt beruflich von Weiterbildung profitieren zu können. Insgesamt wird damit die Gestaltung des Bildungssystems und seine Inklusionskraft – von der Frühförderung im Kindergarten bis zur Hochschule – zur zentralen Hintergrundfolie für das Lern- und Wissensempowerment.

Lern- und Wissensempowerment ist auf Angebote des Bildungssystems, des Sozialstaats und des sozialen Netzes angewiesen: Individuelle Gestaltungsspielräume im Umgang mit beruflichen Optionen und Risiken hängen vom gelingenden Ausbau und der Modernisierung sozialstaatlicher Rahmenbedingungen ab. Die Rahmenbedingungen für kommunale Politik sind damit wesentlich von den Rahmenbedingungen in Österreich insgesamt abhängig. Im Vergleich zu den in der Förderung des Zugangs zu Lebenslangem Lernen führenden Ländern (Dänemark, Schweden, Norwegen, Finnland) sind insbesondere die folgenden Faktoren hervorzuheben, die gleichzeitig einen besonderen Bedarf an Lern- und Wissensempowerment schaffen und dessen Gestaltung begrenzen bzw. aufwändiger machen:

- ___ die derzeit noch bestehende hohe soziale Selektivität des österreichischen Schulsystems, insbesondere die frühe Trennung in höherbildende Zweige und die Hauptschule;
- ___ das frühe Ende der Schulpflicht mit 15 (statt mit 16, 17 oder 18 Jahren);
- ___ eine schwach entwickelte Kultur der Anerkennung informell erworbenen Wissens (es fehlen insbesondere auf Portfolio-Ansätzen beruhende Assessment-Verfahren, die zu einer mit einem formalen Bildungsabschluss gleichwertigen Qualifikation führen und mit denen verbindliche Rechte (z.B. bei der kollektivvertraglichen Einstufung, bei den Zugangsberechtigungen zu weiteren Ausbildungen) und eine Anerkennung am Arbeitsmarkt verbunden sind);
- ___ niedrige Nettoersatzraten in der Arbeitslosenversicherung limitieren die Möglichkeit, Arbeitslosigkeitsphasen zu umfassenden Qualifikationsvorhaben zu nutzen;
- ___ die im internationalen Vergleich äußerst geringe öffentliche Basisfinanzierung für Institutionen der nicht gewinnorientierten Erwachsenenbildung (und damit die starke Projekt- und TeilnehmerInnengebührenabhängigkeit);
- ___ die Schwerpunktsetzung in der aktiven Arbeitsmarktpolitik auf die projektbasierte, im Wettbewerbsverfahren vergebene Finanzierung bei weitgehendem Fehlen einer öffentlich grundfinanzierten Institutionenlandschaft;
- ___ der trotz der Erweiterung der Leistungen schwache Ausbau der Bildungskarenz;

- ___ das Fehlen einer den TeilnehmerInnen verbindliche Rechte einräumenden Koppelung zwischen Angeboten der formalen Erwachsenenbildung (z.B. zwischen einer Berufsmatura und einem Fachhochschulplatz);
- ___ die Notwendigkeit, Unterstützungsangebote für psycho-soziale Krisen, die Beteiligungs- und Lernprozesse blockieren, auf Projektbasis zu finanzieren, um den stark eingeschränkten Zugang zu psychotherapeutischen Leistungen im Rahmen der Krankenversicherung zu kompensieren.

Der folgende Bericht gliedert sich in sieben Kapitel. Nach der Einleitung (Abschnitt 1) wird ein Verständnis von Lern- und Wissensempowerment entwickelt (Abschnitt 2). Das dafür grundlegende Verständnis des Zusammenspiels von individueller Entwicklung, Lernen und Weiterbildung wird in Abschnitt 3 geklärt. In Abschnitt 4 gehen wir verstärkt auf das Lern- und Wissensempowerment im beruflichen Kontext ein und klären die Schlüsselstellung, die der Arbeitsplatz im Zugang zu Lernmöglichkeiten einnimmt. Abschnitt 6 stellt das Ergebnis einer Typologie der Aufgabenstellungen und Lösungsmöglichkeiten im Bereich des Lern- und Wissensempowerments vor. In diesem Abschnitt werden auch Beispiele guter Praxis beschrieben (vgl. Tabelle 1.1). Nähere Informationen zu allen in diesem Abschnitt dargestellten bzw. zitierten Projektbeispielen sind in Kapitel 10 dargestellt. Zu den einzelnen Aufgabenstellungen wird auch jeweils ein kurzer Überblick über die in Wien erhobenen Initiativen und Angebote vorgelegt.

Tabelle 1.1

Übersicht über die dargestellten Projektbeispiele¹

	in dieser Studie verwendete Projektnummer	angeführt im Berichtskapitel	ausführliche Darstellung im angeführten Kapitel	detaillierte Projektdokumentation Seite
Working towards the future (Finnland)	P1	6.1	✓	177
Mundo (Finnland)	P2	6.1	✓	181
Theaterspiel/Shakespeare (Deutschland)	P3	6.1		184
Playing for Success (Großbritannien)	P4	6.1	✓	187
DURch Europa (Deutschland)	P5	6.1		190
Learning at Work Day (Großbritannien)	P6	6.1, 6.5	✓	193
Living Library (Dänemark)	P7	6.3, 6.6	✓	196
Planet Kultur (Deutschland)	P8	6.1	✓	199
Changing Directions (Großbritannien)	P9	6.3		202
Rainboweconomy	P10	6.3	✓	205
United in Learning (Großbritannien)	P11	6.1, 6.2, 6.6	✓	208
Re-komp (Schweden)	P12	6.2, 6.3	✓	211
Travel Agents (Deutschland)	P13	6.3		214
TeleMentoring (Deutschland)	P14	6.3	✓	217
Bildungslotse (Deutschland)	P15	6.3		220
Lighthouse Project (Großbritannien)	P16	6.3, 6.6	✓	221
Mite (Irland)	P17	6.5	✓	225
Minority Business – Diaspora Interchange (Großbritannien)	P18	6.6		229
The European Public Kitchen (Dänemark)	P19	6.6	✓	232
Virtaa firmaan (Finnland)	P20	6.5		235
Ex-In (Deutschland)	P21	6.1, 6.6		238
Pakt (Deutschland)	P22	6.7		241
Gala (Deutschland)	P23	6.5, 6.7		245
Netzwerk trägerübergreifende Bildungsberatung (Deutschland)	P24	6.7		249
Neue Bildungs- und Lernortkooperationen (Deutschland)	P25	6.7		252
Inflow (Großbritannien)	P26	6.5, 6.7	✓	255
Coda (Großbritannien)	P27	6.3, 6.7	✓	258
Project Portolano (Frankreich)	P28	6.3, 6.7	✓	261
Transfer of Portfolios (Großbritannien)	P29	6.7		264
Outstanding (Schweden)	P30	6.6, 6.7		267
Clare Life Long Learning Network (Irland)	P31	6.5, 6.6		270
Jums (Litauen)	P32	6.7		273
AlphaZ (Deutschland)	P33	6.8		276
K + 50	P34	6.6		280
Work and Learn together (Niederlande)	P35	6.8		283
Step (Niederlande)	P36	6.8	✓	286
Empowerment Centre (Niederlande)	P37	6.8		288

Quelle: 3s-Darstellung

¹ Die Anzahl von 37 in dieser Studie dargestellten Projektbeispielen ergibt sich daraus, dass zu den 35 ausgewählten und vertieft recherchierten (z.B. ExpertInneninterviews) Projekten noch 2 weitere relevante Projektbeispiele dargestellt werden, die bereits in einem anderen Zusammenhang erhoben wurden ([P36] Step, [P15] Bildungslotse).

Der Text ist in mehrere Ebenen gegliedert. Weiterführende Projektbeispiele finden sich in hellgrau hinterlegten Kästen im Text zusammengefasst – nähere Informationen zu diesen Projekten sind Kapitel 10 zu entnehmen. Ebenfalls in (dunkelgrau hinterlegten) Textkästen sind alle zu einem Abschnitt dargestellten internationalen Projekte sowie eine Auswahl der dazu in Wien bestehenden Projekte bzw. Angebote zusammengefasst. Illustrative Zitate sind als Textblöcke hervorgehoben. Beispiele für Lernbiographien sind als Tabellen im Querformat dargestellt. Als Exkurse sind die Argumentation abstützende Exkurse vom Haupttext abgesetzt in einer kleineren Schriftart dargestellt. Sie dienen der Vertiefung, die Argumentationslinie des Berichts ist allerdings auch ohne diese Exkurse nachvollziehbar.

Die Studie hat Pilotcharakter; Ziel war es, nach möglicherweise bislang im Wiener Kontext nicht präsenten Projekt- und Förderungsansätzen zu suchen, mit den einschlägigen Institutionen einen Erstkontakt herzustellen und zugleich das Konzept des Lern- und Wissensempowerments zu formulieren. Die Pilotstudie selbst kann dabei nur punktuell auf die Breite der Fragestellungen für unterschiedliche Personengruppen eingehen (z.B. nicht deutsch sprechende Personen, die in den letzten zehn Jahren nach Wien zugewandert sind; Jugendliche der zweiten MigrantInnengeneration, die im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt Diskriminierung ausgesetzt sind und gleichzeitig Ansprüche ihrer Familien nach Beharrung und Veränderung erfüllen müssen (HUMMRICH 2009); Personen, die über nur geringe Schreib- und Lesefähigkeit verfügten). Auch kann die Studie selbst nur den Blick für die Vielfalt bestehender Angebote schärfen, nicht aber bereits einen geordneten und umfassenden Überblick über das skizzierte „Hybridfeld“ geben, das sich gerade dadurch auszeichnet, dass einzelne Angebote aus sehr unterschiedlichen Kontexten kommen und für Außenstehende nicht einfach zu identifizieren sind. Insgesamt besteht – neben der Vorstellung von konkreten Projektansätzen – das Ziel darin, für die weitere Arbeit das Konzept des Lern- und Wissensempowerments anzubieten: zur Weiterentwicklung, zur Kritik, zu Schärfung der Positionen im Diskurs zum Lebenslangen Lernen bildungsbenachteiligter Gruppen.

2 Was ist das Konzept des Lern- und Wissensempowerments?

Mit der Neubildung des Konzepts von Lern- und Wissensempowerment wird versucht, den Bedeutungsraum des Begriffs Empowerment für den Kontext des lebenslangen Lernens zu gewinnen bzw. zurückzugewinnen. Die Fähigkeit, das eigene Leben und das eigene Lernen zu gestalten, wird dabei als Zielsetzung hervorgehoben. Damit soll in der Auseinandersetzung mit dem lebenslangen Lernen bewusst der trotz aller Gegenbetuerungen vorhandenen Tendenz, Lernen mit der Teilnahme an kursförmiger (Weiter-) Bildung gleichzusetzen, entgegengetreten werden. Zugleich wird auch Anschluss gesucht an Emanzipations- und Empowermentansätze in unterschiedlichen Traditionslinien der Erwachsenenbildung (z.B. in der Theorie des transformativen Lernens vgl. (TAYLOR 2007, MEZIROV 2000) bzw. auf Ansätze aus stark auf Erwachsenenbildung setzende soziale Bewegungen (z.B. der ArbeiterInnenbewegung, der Frauenbewegung, der BürgerInnenrechtsbewegung).

Mit der Begriffsbildung von Lern- bzw. Wissensempowerment wird versucht, die aktive Rolle des Lernenden hervorstreichend. Lernen ist ein aktiver, vom Individuum gesteuerter, dessen Umwelt einbeziehender Prozess und geschieht unabhängig von einem dafür vorgegebenen schulischen Kontext. Der Begriff „Empowerment“ ist seit den frühen 1980er Jahren etabliert (vgl. Pankofer 2000, S. 9 f.), insbesondere im psycho-sozialen Feld und im Feld der politischen und emanzipatorischen (Erwachsenen-) Bildung. Genutzt wird dabei der Bedeutungsraum des zusammengesetzten Worts (vgl. folgendes Zitat).

„To empower‘ meint demnach, jemanden zu ermächtigen oder jemanden die Vollmacht zu erteilen, etwas zu tun [...]. Daneben hat das Verb auch folgende transitive Bedeutung: ‚to be empowered‘ bedeutet, ermächtigt oder befugt sein und die Vollmacht haben, etwas zu tun. Darüber hinaus kann ‚to be empowered‘ aber auch als Seinszustand verstanden werden, quasi als Produkt eines Prozesses. Im Kontext der Sozialen Arbeit bedeutet das: ‚Empowerment‘ ist in diesem transitiven Wortsinn programmatisches Kürzel für eine psychosoziale Praxis, deren Handlungsziel es ist, Menschen vielfältige Vorräte von Ressourcen für ein gelingendes Lebensmanagement zur Verfügung zu stellen, auf die diese ‚bei Bedarf‘ zurückgreifen können, um Lebensstärke und Kompetenz zur Selbstgestaltung der Lebenswelt zu gewinnen.“ (MILLER und PANKOFER 2000)

Lernen kann lebensbegleitend und in allen Lebensbereichen unabhängig von organisierter Weiterbildung erfolgen, letztere nimmt nur eine zusätzliche Funktion ein. Das Bildungssystem als soziale Institution spielt dabei eine mehrfache Rolle: Neben der Funktion, Lernen zu unterstützen, reguliert es Wissensansprüche und legitimiert soziale Hierarchien und die Zuweisung unterschiedlicher Lebenschancen. vgl. (MEYER und ROWAN 1977); (SCOTT und MEYER 1994); (KOCH und SCHEMMANN 2009). Das Lernen von Individuen und die damit verbundenen Gestaltungsansprüche treten damit in eine Konkurrenz zu den Ansprüchen des Bildungssystems, die zum Teil auch für die Weiterbildung gelten (vgl. zur idealtypischen Gegenüberstellung von Bildung (*education*) und Weiterbildung

(*training*) (SCOTT und MEYER 1994). Mit Wissensempowerment werden damit Traditionen, die die Spontaneität des Lernens – eingebettet in Praktiken und Gemeinschaften – betonen, aufgenommen und ein kritischer Anschluss an Konzepte des Selbstlernens gesucht. Die Fähigkeit zu lernen wird dabei als fundamentale menschliche Eigenschaft begriffen, die über die Beteiligung an einem sozialen Prozess und in Auseinandersetzung mit bedeutsamen Bezugspersonen (bzw. den inneren Bildern zu diesen Personen) sowie unter spezifischen Umweltbedingungen wirksam wird.

Unter dem neuen Konzept des Lern- und Wissensempowerments werden Politikansätze im Bereich des Lebenslangen Lernens verstanden, die für in ihren Lern- und Bildungsmöglichkeiten benachteiligte Personengruppen zusätzliche Beteiligungs- und Lernmöglichkeiten erschließen. Ziel ist dabei die dauerhafte Stärkung der individuellen Lernressourcen und -möglichkeiten von Individuen, damit diese in ihrer persönlichen Entwicklung, ihrer Erwerbstätigkeit und ihrer sozialen Mobilität nicht behindert werden. Ziel ist berufsbioграфische Gestaltungskompetenz (BOLDER 2006) zu erreichen. Förderungsangebote wenden sich dabei entweder an benachteiligte Personengruppen oder an Organisationen, die für diese Personengruppen Beteiligungskontexte und Lernmöglichkeiten bereitstellen.

Mit „Lebenslangem Lernen“ werden unterschiedliche Ideen verbunden: Vergleiche dazu Exkurs 1 *Drei konkurrierende Bedeutungen von LLL* im Anhang.

Für Empowermentansätze – und damit auch für das Lern- und Wissensempowerment – ist es zentral, dass Individuen oder Gruppen selbst festlegen, was und wozu sie lernen wollen. Zielsetzungen werden nicht vorgegeben, sondern Individuen und Gruppen werden dabei unterstützt, ihre eigenen Lernziele zu erarbeiten und die Wege selbst zu bestimmen, auf denen sie diese Ziele erreichen wollen. Sich darüber Klarheit verschaffen zu können, ob und welche Lernanliegen bestehen, stellt einen zentralen Teil des Empowerments dar. Lernen durch Beteiligung in informellen Kontexten wird dabei als gleichwertig zu organisierten Formen des Lernens angesehen: Eine künftige Weiterbildungsteilnahme ist kein vorgegebenes Ziel des Lern- und Wissensempowerments. Damit ist die Unterstützung bei der Entdeckung individueller oder gruppenspezifischer Lernanliegen auch nicht als „Bildungsbedarfserhebung“ oder als (Weiter-)Bildungsmarketing misszuverstehen. Lern- und Wissensempowerment folgt hier Ansätzen klientInnenorientierter Bildungsarbeit, wie sie exemplarisch unter dem Titel *Outreach Work* in Großbritannien zusammengefasst ist (vgl. dazu den Exkurs in Abschnitt 6.6 sowie (MCGIVNEY 1990a, MCGIVNEY 2000, MCGIVNEY 2001, MCGIVNEY 2002).

Das hier vorgeschlagene Konzept des Wissensempowerments baut auf einer entwicklungstheoretischen Konzeption von Lebenslangem Lernen als Entwicklungsprozess auf. Es schließt damit an ein Verständnis von Lebenslangem Lernen an, das bereits in den 1970er und 1980er Jahren umfassend diskutiert wurde (TUIJNMAN und BOSTRÖM 2002) und erst in den 1990er Jahren in den Hintergrund getreten ist (vgl. (KRAUS 2001)). Alle Individuen sind in ihrem Lebensweg – ihrem Lebenszyklus – mit *Entwicklungsaufgaben* konfrontiert. Diese Entwicklungsaufgaben treten notwendigerweise – vergleichbar mit den Entwicklungsaufgaben in der Kindheit – auf, wenn auch zeitliche Lage und

Ausprägung eine weitaus größere Variabilität aufweisen. Das Lebensglück und die weiteren Möglichkeiten hängen davon ab, ob diese Aufgaben *befriedigend* gelöst werden können. In jedem neuen Lebensabschnitt stellen sich typische neue Aufgaben. Das Individuum wächst mit diesen Herausforderungen, beantwortet sie mit jeweils neuen Lösungskombinationen. Um tragfähige Antworten entwickeln und persönlich wachsen zu können, benötigen Individuen

- ___ Zeit – Entwicklungen passieren in Zeiträumen von mehreren Jahren mit kurzen Phasen hoher Aktivität und längeren Ruhephasen;
- ___ gelingende soziale Beziehungen und förderliche Umwelten – am Arbeitsplatz, in der Familie oder Freundschaftsnetzwerken, in psycho-sozialen Angeboten oder in der Freizeitgestaltung;
- ___ die Möglichkeiten zu lernen, sowohl *en passant* („zufällig“) durch die Beteiligung an Prozessen und Gemeinschaften, als auch intentional und – phasenweise – als Fokus in der Lebensgestaltung.

Lern- und Wissensempowerment setzt sich zum Ziel, Männer und Frauen zu ermächtigen und zu befähigen, sich ausreichende und zielführende Lernmöglichkeiten zu erschließen und damit erfolgreich ihre Entwicklungsaufgaben zu meistern. Dabei wird eine langfristige Perspektive (fünf und mehr Jahre) eingenommen. Die Lernmöglichkeiten und die Lernmotivation werden dabei primär als Ergebnisse erfolgreicher Beteiligungsprozesse verstanden – am Arbeitsplatz, in der Familie, in zivilgesellschaftlichen Zusammenhängen, in Freizeitaktivitäten. Sind Individuen von Beteiligungskontexten ausgeschlossen, versucht Lern- und Wissensempowerment Zugang zu tragfähigen Beteiligungskontexten zu schaffen. Zugleich möchte es Individuen dabei unterstützen, via Beteiligung entstehende Lern- und Bildungsinteressen in der jeweils individuell bevorzugten oder geeigneten Form nachzukommen, lernen zu lernen und sich organisierte Lernangebote – vom Kochkurs bis zum mehrjährigen Lehrgang – nutzbar zu machen.

Lern- und Wissensempowerment zielt auf Lernprozesse in allen Lebensbereichen ab. Das vorliegende Projekt setzt jedoch einen Schwerpunkt auf den beruflichen Kontext. Es geht dabei um Möglichkeiten, Lernen zu unterstützen, sodass es sich im Kontext von Erwerbstätigkeit umsetzen lässt und – soweit dies nicht gegeben ist – potenziell dazu beiträgt, eine gewünschte berufliche Position mit an einem vorteilhaften, entwicklungsförderlichen Arbeitsplatz einzunehmen. Die Organisation der Arbeit und der Arbeitsmarkt geben dabei die bestehenden Möglichkeiten (*opportunity structures*) vor: Um bestimmte berufliche Entwicklungsziele erreichen zu können, sind spezifische – je nach Ausgangslage unterschiedliche – Einsätze notwendig. Wissensempowerment im beruflichen Kontext muss deshalb diese Rahmenbedingungen mit in den Blick nehmen. Das Lernen im Arbeitskontext stellt dabei eine wesentliche Komponente dar, jedoch geht es auch darum, die möglichen Beiträge und die Bedeutung anderer Lebensbereiche für den beruflichen Kontext in den Blick zu nehmen.

Exkurs 2: Wissensempowerment und Biographie

Biographische Beispiele erlauben die Grundannahmen des Wissensempowerments im Zusammenhang darzustellen. Sechs zentrale Grundannahmen werden wir an vier Biographien

demonstrieren. Bei den Biographien handelt es sich entweder um (aus Darstellungsgründen) modifizierte Beispiele aus der Literatur oder um auf Basis von zwei oder mehreren in anderen Zusammenhang geführten biographischen Interviews konstruierte Biographien (Nähere Informationen und eine tabellarische Darstellungen bieten wir im Anhang).

Die diskutierten Grundannahmen des Wissensempowerments sind:

- a) Individuell entscheidende Lern- und Entwicklungsschritte erfolgen bei der Neugestaltung der Lebensstruktur beim Übergang von einer Lebensphase zu einer anderen: Phasen der Neugestaltung erstrecken sich dabei über einen mehrjährigen Zeitraum von drei, fünf oder mehr Jahren (vgl. Abschnitt 3).
- b) Die Motivation aufzubringen, zu lernen und Entwicklungsschritte „in Angriff zu nehmen“, ist dabei Teil der Aufgabe, nicht ihrer Voraussetzung: die Motivation für die nächsten Schritte entsteht im Gestaltungsprozess (vgl. Abschnitt 3 und 4).
- c) Individuen nutzen alle Teile ihrer Lebensstruktur – ihre Partnerschaften und familiären Beziehungen, ihre Arbeit, ihre Freizeitgestaltung – für Lern- und Entwicklungsschritte: phasenweise stehen einzelne Lebensbereiche – z.B. Partnerschaft oder Freizeit – im Fokus, während in der Gestaltung anderer Lebensbereiche in der selben Phase Kompromisse eingegangen und wenig Ressourcen investiert werden (vgl. Abschnitt 3).
- d) Individuen sehen sich in diesen Phasen der Neugestaltung unterschiedlichen Aufgabenstellungen gegenüber, die sie je nach Dringlichkeit in einer Reihenfolge bearbeiten: Zusätzliche Ereignisse können die geplante Reihenfolge der Bearbeitungsschritte dabei wieder durcheinander bringen (vgl. Abschnitt 3 und 4).
- e) Unterstützungsangebote des Wissensempowerments beantworten jeweils aktuelle Aufgabenstellungen, die in diesem mehrjährigen Entwicklungsprozess entstehen (vgl. Abschnitt 3, 4 und 6).
- f) „Zielgruppen“ lassen sich als Gruppen von Individuen verstehen, die bei der Neugestaltung ihrer Lebensstruktur in einem Mehrjahreszeitraum auf vergleichbare Aufgabenstellungen treffen und ähnliche Unterstützungsangebote des Wissensempowerments benötigen. Der aktueller Status – z.B. „prekär beschäftigt“, „Arbeitslosigkeit“, „psychische Krise“ usw. – tritt gegenüber der angestrebten Gesamtentwicklung – z.B. berufliche Etablierung in einem subjektiv wertgeschätzten, entwicklungsförderlichen Arbeitsverhältnis – in den Hintergrund und dient nicht zur Charakterisierung der Zielgruppe (vgl. Abschnitt 5).

Biographie 1: Yusuf

Vorgeschichte: Yusuf ist Sohn einer türkischen GastarbeiterInnenfamilie. Sein Vater arbeitet als Reinigungskraft, seine Mutter ist Hausfrau, hilft aber im Betrieb eines Verwandten aus. Wie seine drei Geschwister ist Yusuf in Wien geboren. In der Familie wird türkisch gesprochen, die Familie pflegt einen gemäßigt traditionalistischen Lebensstil. Yusuf hat mit mittlerem Erfolg die Hauptschule abgeschlossen, danach erfolglos nach einer Lehrstelle im KFZ Bereich gesucht. Er bekommt einen Lehrstellenvorbereitungskurs angeboten, bricht den Kurs allerdings ab und beginnt als Schankhilfe in einem Gastbetrieb eines Verwandten zu arbeiten. Er lebt weiterhin zu Hause, liefert einen Teil seines Einkommens bei seinen Eltern ab, verfügt aber über ausreichend Geld, um seinen Lebensstil und seine Freizeitwünsche zu finanzieren. Yusuf spielt in einer Freizeitfußballmannschaft und einer Freizeitband (Schlagzeug) und hat vor allem türkischstämmige Freunde.

Beobachtete Entwicklungsphase (21. bis 25. Lebensjahr): Nach einem Konflikt mit seinem familiären Arbeitgeber verliert Yusuf seine Stelle und meldet sich arbeitslos [Ereignis: Eintritt Arbeitslosigkeit] Er verfügt über keine Berufsausbildung, fühlt sich orientierungslos, zugleich erlebt er die „Bevormundung“ durch seine AMS-Betreuerin als demütigend und sperrt sich gegen alle Vorschläge. Er verwehrt sich gegen „sinnlose Bewerbungsaktivitäten“, bricht einen Berufsorientierungskurs ab und nimmt eine sechswöchige Arbeitslosengeldsperre hin. Für Angebote im Zusammenhang mit Beruf und Erwerbstätigkeit ist er aktuell unerreichbar: Seine Lebensstruktur ist weitgehend auf den Freizeitbereich fokussiert, wo er sein Selbstwertgefühl stabilisieren kann. [Aufgabenstellung: Beteiligungsmöglichkeit im Freizeitbereich eröffnen]. Bei einem Konzert lernt er das Jugendprojekt „On Tour“ kennen, bei dem Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrer Freizeit und unabhängig vom aktuellen Erwerbstatus Konzerte in Jugendzentren bzw. an öffentlichen Orten veranstalten. [Angebot Wissensempowerment]. Er beteiligt sich am Projekt und findet in der Tätigkeit neue Möglichkeiten und Motivation, sich weiterzuentwickeln. Das Freizeitprojekt wird zu seinem eigentlichen Lebensmittelpunkt. Daneben betreibt er „Jobhopping“, kurze Beschäftigungsverhältnisse als Aushilfskraft im Lager und im Verkauf in unterschiedlichen Supermarktketten wechseln mit Phasen der Arbeitslosigkeit. Es fehlt weiterhin jede Motivation, sich beruflich zu orientieren [Aufgabenstellung: Langfristige Orientierung schaffen, Motivation aufbauen]. Im Jugendprojekt findet Yusuf „sein Ding“, kümmert sich schwerpunktmäßig um Tontechnik. Er lernt von KollegInnen und kann im Projekt auch zwei Ein-Tages-Kurse besuchen. Auf Vorschlag eines Projektmitarbeiters „schnuppert“ er auch in einem Karriereberatungsangebot vorbei, sein Interesse erlahmt allerdings bereits nach dem zweiten Termin. Im 23. Lebensjahr eskalieren die Spannungsverhältnisse in seinem Elternhaus: Yusuf entzieht sich den Ansprüchen seiner Eltern, „endlich sein Leben in die Hand zu nehmen“, zieht aus und zu Freunden, wechselt häufig den Schlafplatz und beantragt kurzfristig Sozialhilfe. [Ereignis: Familiärer Konflikt, Obdachlosigkeit] Yusuf verliert jeden Halt [Aufgabenstellung: psychosoziale Stabilisierung, Stabilisierung der Wohn- und Einkommenssituation]. Ein Betreuer aus seinem Freizeitprojekt, aus dem er sich weitgehend zurückgezogen hat, stellt den Kontakt zu einem Lebens- und Sozialberater her, der innerhalb der nächsten Monate die Lebenssituation stabilisiert, bei der Aufnahme einer weiteren Hilfstätigkeit unterstützt und dabei hilft, eine Gemeindewohnung zu bekommen [Angebot Wissensempowerment: Krisenbegleitung]. Insgesamt benötigt Yusuf ein Jahr, um seine Situation zu stabilisieren und seine akute Krise zu überwinden, die ihm zugleich dazu verhilft, von seinen spätadoleszenten Lebensvorstellungen Abstand zu gewinnen und sich für neue Lebensaufgaben zu öffnen. Im 24. Lebensjahr merkt Yusuf, dass er mit seiner nun wieder stabilen Situation – Job als Lagerarbeiter, Ein-Zimmer-Wohnung – nicht zufrieden ist. [Aufgabenstellung: Langfristige Neuorientierung]. Er nimmt die abgebrochene Karriereberatung wieder auf [Wissensempowerment: niedrigschwelliges und langfristiges Beratungsangebot] und erarbeitet in dieser, dass er gerne auf seinen im Freizeitprojekt erworbenen technischen Fähigkeiten (Bühnenauf- und -abbau, Leitungen verlegen usw.) aufbauen würde. Er beginnt sich systematisch bei großen Hausverwaltungen zu bewerben und erhält die Chance, als Hilfskraft in einem Reparaturteam einer großen Hausverwaltung zu arbeiten. Der Job ist anstrengend, aber abwechslungsreich und bietet umfassende Lernmöglichkeiten in einem Team [Ergebnis: Zugang zu einem lernförderlichen Arbeitsplatz]. Für Yusuf rückt die Stabilisierung seiner beruflichen Laufbahn in den Mittelpunkt. Um seine Lebensträume (u. a. die Gründung einer Familie) erfüllen zu können, braucht er eine bessere Erwerbsmöglichkeit [Aufgabenstellung: Verbesserung der Konkurrenzsituation am Arbeitsmarkt]. Er vereinbart mit seinem Arbeitgeber, dann fix ins Team übernommen zu werden, wenn er einen außerordentlichen Lehrabschluss als Elektro-Installateur nachholt. Die

Kosten für die 18-monatige berufsbegleitende Ausbildung werden teils öffentlich, teils vom Arbeitgeber getragen. Um diese neue Chance ergreifen zu können, zieht sich Yusuf aus dem Jugendprojekt zurück und konzentriert sich auf die Weiterbildung, die er zusammen mit Erwachsenen absolviert, deren Lebenssituation der seinen ähnlich ist [Ergebnis: Nachholen eines Berufsabschlusses; Übernahme in die Stammebelegschaft eines Unternehmens].

Zusammenfassung: Yusuf wird beim Übergang von der Spätadoleszenz in das junge Erwachsenenalter begleitet (a). Die Erfahrung, keinen Zugang zur erträumten Karriere zu finden, lässt berufliche Ambitionen vorerst völlig verarmen. Um die Motivation zu lernen stärken zu können, muss deshalb in einem anderen Lebensbereich ein Angebot gefunden werden, das so attraktiv ist, dass trotz der schwierigen Lebenslage eine selbstbestimmte und aktive Teilnahme gelingt. (b) Ein lernförderliches Lernangebot im Freizeitbereich ermöglicht Lernschritte, die in der Erwerbsarbeit verwehrt sind. Der Entwicklungsprozess wird durch eine Verlagerung des Fokus von Beruf zu Freizeit und wieder zurück zu Beruf ermöglicht (c). Sich selbst zu finden und in einer aktiv gestaltenden Rolle zu erleben steht für Yusuf über mehrere Jahr im Vordergrund: Da die zugänglichen Arbeitsplätze dafür wenig hergeben, verlagert sich der Fokus notwendigerweise auf den Freizeitbereich und das Aktivsein im Jugendprojekt. Erst nach der Festigung der eigenen Persönlichkeit und dem Aufbau zusätzlicher Kompetenzen sowie dem Bedeutungsgewinn von Einkommen nach der Gründung des eigenen Haushalts wird der Erwerbskontext wieder wichtiger (d). Die Entwicklung wird durch die „Abnabelungskrise“ unterbrochen, die Yusuf plötzlich zwingt, auf eigenen Füßen zu stehen. Unterstützung bei der Meisterung dieser Herausforderung steht damit für diesen Zeitabschnitt im Zentrum, andere Angebote verlieren in dieser Phase an Bedeutung (e). Als von Marginalisierung und Ausgrenzung bedrohter Jugendlicher sieht sich Yusuf der Aufgabe gegenüber, einen schwierigen Entwicklungsweg (Eintritt in die Haupterwerbskarriere) mit deutlich benachteiligten Ressourcen (geringe formale Qualifikation; eingeschränkte familiäre Unterstützungsmöglichkeiten, wenig soziale Kontakte außerhalb der eigenen Migrationsgruppe usw.) zurückzulegen. Nicht die zeitpunktbezogenen Durchgangsstationen („Arbeitslosigkeit“, „Sozialhilfebezug“ usw.), sondern die Dimensionen des zurückzulegenden Wegs bis zu einer tragfähigen Integration in den Arbeitsmarkt eignen sich zur Charakterisierung einer Zielgruppenzugehörigkeit (f).

Biographie 2: Jane

Vorgeschichte : Jane kommt aus einer typischen Arbeiterfamilie. Mit 15 entscheidet sie sich für den Ausstieg aus einer weiterführenden Schule (AHS), die Schule hat sie immer als „extrem bedrückend und erniedrigend“ empfunden. Sie beginnt ein Ausbildungsprogramm für Jugendliche und arbeitet zwei Jahre bei einem Optiker, „zerstreitet sich“ mit der Chefin und bricht Programm und Tätigkeit ab, beginnt als Hilfsarbeiterin in einer Maschinenfabrik, „hasst den Job“, wird mit 23 erstmals schwanger, „haut den Job endlich hin“, bleibt zu Hause, um ihr Kind zu versorgen, ihr Mann erhöht seine Arbeitseinsätze, lässt sich kaum zu Hause sehen, sie bekommt ein zweites Kind. Der Familienalltag fordert sie, zugleich hat sie das Gefühl „gefangen zu sein“ „Ich hab‘ das zu Hause sein ziemlich isolierend gefunden, wenn man das so sagen kann. Mein Mann kam von der Arbeit und ich habe ihm nichts zu erzählen. Alle meine Freundinnen hatten noch keine Kinder. Ich war die erste. Ich fühlte mich wirklich einsam.“ Zusätzlich übernimmt sie verstärkt Verantwortung für einen pflegebedürftig werdenden Großvater.

Beobachtete Entwicklungsphase 26. – 30. Lebensjahr: Kurz nach ihrem 25. Geburtstag stirbt ihr Großvater [Ereignis]. Die Enge und Isolation der Lebenssituation wird plötzlich unerträglich, Jane muss „irgendetwas tun“. Aufgrund der demütigenden Schulerfahrung kommen „Kurse“ nicht in betracht. Ein Wiedereinstieg in den verhassten Beruf ist kein Thema. [Aufgabenstellung: Raum für Erstbeteiligung schaffen]. Jane ‚stolpert‘ über einen Kochkurs für Mütter in einem nahe gelegenen Gemeinschaftszentrum, der an Vormittagen stattfindet und während dessen Kinderbetreuung angeboten wird. [Wissensempowerment: Niedrigschwelliges Beteiligungsangebot]. Die zwei Vormittage pro Woche bieten unmittelbar Entlastung, der Kontakt zu anderen Frauen holt Jane aus der Vereinsamung. Zugleich erlebt sie sich selbst als Lernende in einem positiven Kontext [Ergebnis: Überwindung der sozialen Isolation; positives Lernerlebnis]. Im darauf folgenden Semester suchen die TeilnehmerInnen des Kochkurses nach einer Möglichkeit, sich weiterhin wie gewohnt zu treffen. Am Gemeinschaftszentrum wird ein ESF-gefördertes Grundbildungsangebot (fünf Vormittage die Wochen, 3 mal IT, 1 mal Lese- und Schreibkompetenz, 1 mal Rechnen) angeboten. Jane meldet sich an, weil sich auch ihre anderen Freundinnen anmelden. Sie hat zwar wenig zutrauen in ihre Lernfähigkeit und wenig Interesse an Weiterbildung, aber der Wunsch, mit den anderen etwas weiterzumachen, ist stark. [Wissensempowerment: Niedrigschwelliges Basisqualifikationsangebot für bestehende soziale Gruppen]. Jane nimmt über die nächsten zwei Jahre regelmäßig an den Lerngruppen teil. Die positiven Erfahrungen mit den TrainerInnen, der TeilnehmerInnengruppe und den eigenen Lernfortschritten verändert ihre Einstellung zu Lernen und Weiterbildung grundsätzlich. Nach zwei Jahren – ihre Kinder sind schon vier und sechs – beginnt Jane sich mit der immer noch fernen Rückkehr in den Beruf auseinanderzusetzen. Sie will auf keinen Fall mehr in die Fabrik. Auch wenn ihr noch nicht klar ist, wohin ihre berufliche Entwicklung gehen soll, weiß sie, dass ein höherwertiger formaler Schulabschluss ihre Chancen verbessern würde, dem Schicksal Fließbandarbeit zu entgehen. [Aufgabenstellung: Langfristige Neuorientierung auf Basis einer allgemeinen Höherqualifizierung] Der Basisbildungsurs hat ihre Identität als Lernende gefestigt, eine warming up Funktion erfüllt (Alexander et al., 2008). Obwohl sie drei Jahre zuvor noch jede Weiterbildung für sich kategorisch ausgeschlossen hat, beginnt sie jetzt nach einer Möglichkeit zu suchen, einen höheren Bildungsabschluss nachzuholen. Sie unterstützt an ihrem Gemeinschaftszentrum die Bestrebungen, ein modulares Ausbildungsprogramm, das zu einem höheren Abschluss führt, zu etablieren [Wissensempowerment: Modulares, lebensphasenadäquates Ausbildungsprogramm]. Für die nächsten zwei Jahre nimmt das Lernen einen neben der Familienarbeit gleichberechtigten Rang ein. Noch ist die Weiterbildung selbst noch nicht beruflich orientiert. „Ich tu‘ es für mich“, stellt Jane klar. Zugleich verbreitet die formale Ausbildung die Möglichkeiten einer beruflichen Neuorientierung zu einem späteren Zeitpunkt.

Zusammenfassung: Ein Ereignis lässt das Bedürfnis, „etwas zu ändern“ und die auf Familienarbeit und Pflege verengte Lebensstruktur wieder zu erweitern, akut werden (a). Für Jane ist entscheidend, ein Angebot „vor der Tür“ zu finden: Sie wüsste gar nicht, wonach sie suchen sollte, die Motivation zur Beteiligung ergibt sich erst über das konkrete Angebot. Dabei ist wichtig, dass das Angebot Jane nicht an demütigende Schulerfahrungen erinnert, eigentlich nichts mit Lernen zu tun hat. Erst über die Beteiligung verändert sich die Einstellung zum Lernen und zu organisierter Bildung (b). Jane geht in einem Teil ihrer Lebensstruktur auf, ist in diesem Teil gefangen: Da Erwerbstätigkeit derzeit kein Thema ist, bleibt nur der Freizeitbereich, um ein Gegengewicht zur Familienarbeit und der belastenden sozialen Isolation aufzubauen. Erst nachdem über den Freizeitbereich wieder Spielräume gewonnen wurden, kann auch – auf Sicht – die Neugestaltung der Berufstätigkeit wieder

Thema werden (c). Der Identitätsaufbau als Lernende erfolgt über Stufen: Jane verweigert sich vorerst der Idee der Weiterbildung und besucht den Kochkurs, eben weil dieser für sie nichts mit lernen zu tun hat. Auch den Basisqualifikationskurs besucht sie nicht aufgrund der möglichen Lernfortschritte, sondern ausschließlich, weil sie die Beteiligung an einer Gruppe lernender Frauen zu schätzen gelernt hat. Erst über die positiven Lernerfahrungen selbst bildet sich der Wunsch nach einem Zweiten Bildungsweg. Für das warming up, das (Neu-)Entstehen von Bildungsaspirationen waren der – scheinbar rein freizeitorientierte – Kochkurs und das Grundbildungsangebot elementare Vorbedingungen (d). Für Jane war entscheidend, im richtigen Moment – als ihr „die Decke auf den Kopf“ gefallen ist – ein passendes Angebot vor Ort gefunden zu haben. Das Wissensempowerment braucht ein breites Spektrum an Angeboten, um an diesen neuralgischen Stellen niedrigschwellig Angebote „vor Ort“ setzen zu können, weil Individuen in besonders belastenden Situationen keine langen Suchwege bewältigen können (e). Jane baut neben ihrer Familienarbeit Schritt für Schritt ihre Weiterbildung als zusätzliches Feld in ihrer Lebensstruktur auf, die die Grundlagen für ihre künftige Erwerbstätigkeit verändern. Der Gesamtprozess „formale Weiterbildung – Neueingliederung ins Erwerbsleben“, der bei TeilnehmerInnen des Zweiten Bildungswegs mehrere Jahre – typischerweise ein Lebensjahrzehnt (Siara, 1986) – umfasst, ist für sie nicht als Ganzes überblickbar. Für Jane ist damit entscheidend, sich die einzelnen Schritte ihres noch offenen Veränderungswegs anzueignen und als wertvoll zu erleben. Die Vorbereitung der beruflichen Neuorientierung gelingt nur, weil sie temporär „Lernen um ihrer selbst willen“ zu genießen lernt, der Fokus auf dem Lernen selbst – und nicht auf einer künftiger Verwertung eines Abschlusses – bleibt. Das gelingt nur, weil Jane aufgrund ihrer Familienarbeit und ihrer Partnerschaft für längere Zeit vom Druck, erwerbstätig zu sein, entlastet ist. (f).

Biographie 3 – Helmut

Vorgeschichte: Helmut, 43 Jahre, geschieden, seit langem alleinlebend, keine Kinder absolvierte nach der Pflichtschule eine Lehre in Steuerungstechnik und wurde von seinem Lehrbetrieb übernommen, der auf die Wartung von mechanischen Messapparaturen spezialisiert war. Zum Zeitpunkt des Berufseintritts um 1975 war elektronische Steuerung noch kein Thema: Im Messgerätebereich war manuelles Geschick und verlässlich-genaues Arbeiten das Um und Auf. Um 1980 war bereits klar, dass der Trend in Richtung elektronische Steuerung geht. Weil sein Betrieb zu diesem Zeitpunkt noch keine Innovationen umsetzt, besucht Helmut privat drei längere Weiterbildungskurse in Elektronik. Es fehlt an Unterstützung und an Umsetzungsmöglichkeiten im Betrieb: Der Versuch, im „Alleingang“ die technische Revolution zu meistern, scheitert. Ab Mitte der 1980er Jahre verliert der Betrieb zusehens an KundInnen und Wettbewerbsfähigkeit: Für eine radikale Neuausrichtung fehlt sowohl das Kapital als auch die Bereitschaft der Inhaber des Familienbetriebs. Der Betrieb verliert zusehens an MitarbeiterInnen, baut in Stufen von 60 auf unter 20 Beschäftigte ab. Viele KollegInnen verlassen freiwillig das Unternehmen. Retrospektiv meint Helmut, den Zeitpunkt für den Absprung versäumt zu haben. Das Unternehmen verliert technisch völlig den Anschluss, die verbleibenden MitarbeiterInnen arbeiten nur noch an den wenig verbliebenen zu wartenden Altanlagen. Mitte der 1990er Jahre stellt der Betrieb seine Tätigkeit ein, Helmut wird mit 37 Jahren arbeitslos. Die im Lehrberuf und in der bisherigen Tätigkeit erworbenen Kompetenzen sind am Arbeitsmarkt völlig entwertet: Mechanische Steuerungen werden schlichtweg nicht mehr betrieben. Eine langjährige Phase der Arbeitslosigkeit (+ 2 Jahre beginnt), während dieser Phase scheitert die Ehe, die Eigenmotivation ist nach dem „Miterleiden“ des langsamen Sterbens des

Unternehmens, für das Helmut „mehr als 22 Jahre“ gearbeitet hat, versiegt. Es ist „nicht leicht“ – Schwierigkeiten mit zu hohem Alkoholkonsum stehen im Raum. Helmut stimmt nach zwei Jahren vergeblicher Arbeitssuche der Vermittlung an ein Leiharbeitsunternehmen zu: Er wird vielfach in Hilfstätigkeiten verliehen, wird aber nie in die Stammbesellschaft übernommen. „Nicht dazugehören“ erlebt Helmut ebenso als kränkend wie den Verlust seines Status als Facharbeiter und Experte in seinem Bereich. Er wird in auftragsarmen Zeiten jeweils gekündigt, wechselt das Leiharbeitsunternehmen. Mit 41 ist er nochmals nahezu zwei Jahre arbeitslos.

Beobachtete Entwicklungsphase 43. – 46. Lebensjahr: Nach zwei Jahren in Arbeitslosigkeit sieht sich Helmut aufgrund seiner finanziellen Situation gezwungen, um jeden Preis einen Job anzunehmen, weil er von der Notstandshilfe nicht mehr sein Auskommen finden kann. Sein Selbstwertgefühl ist zerstört, er hat sich damit abgefunden, keine Rolle im Erwerbsleben zu spielen. Umgekehrt kann er sich nicht mehr vorstellen, sich „beruflich zu engagieren“, fühlt sich um jeden Lohn und jede Anerkennung für seine bisherigen Einsätze geprellt. Arbeit ist Mittel zum Zweck, eine „finanzielle Notwendigkeit“. Helmut hat in den letzten Jahren sein Leben so eingerichtet, mit möglichst wenig Geld auszukommen und trotz allem ein passables Leben zu führen – über seinen Lebensstil „viel Zeit – kaum Geld“ hat er ein Netzwerk an Freundesbeziehungen zu langzeitarbeitslosen und frühpensionierten Männern aufgebaut. Das gemeinsame Trinken spielt in diesem Netzwerk eine große Rolle (Aufgabenstellung: Zugang zu einem Erwerbsarbeitsverhältnis zur Stabilisierung der finanziellen, sozialen und psychischen Situation.) Helmut stimmt der Aufnahme in eine gemeinnützige Arbeitsüberlassung zu. Da er sich Weiterbildung „derzeit“ nicht vorstellen kann, konzentriert er sich in seiner Orientierungsphase auf die Suche nach einem Unternehmen, in dem seine handwerkliche Erfahrung noch Wert besitzt. Zugleich wird die Möglichkeit genutzt, weitere mögliche Förderungen für eine Beschäftigungsaufnahme (Eingliederungsbeihilfe) abzuklären. (Wissensempowerment: Arbeitsplatz in einer gemeinnützigen Arbeitskräfteüberlassung; Suche nach einem lernförderlichen Arbeitsplatz). Die Aufnahme in die gemeinnützige Arbeitsstiftung wird als Erleichterung erlebt, zugleich bleibt eine starke „Reserviertheit“ gegenüber „zu großen“ Versprechungen präsent. Helmut erreicht die Aufnahme eines Leiharbeitsverhältnisses in der Serviceabteilung eines Handelsbetriebs mit „Industrievorgeschichte“ – Helmut wird als Facharbeiter beschäftigt, produziert Kleinstserien von Zusatzteilen, die aktuell nicht lieferbar sind. Die Tätigkeit ist vergleichsweise nahe am erlernten Beruf, insgesamt jedoch nicht herausfordernd. Helmut meint über sich selbst „aus der Passivität einfach nicht herauszukönnen“; der Betrieb insgesamt ist hoch innovativ und stark wachsend. Helmut erlebt den neuen Arbeitsplatz als wohltuend, schafft es aber vorerst nicht, Beziehungen zu seinen KollegInnen aufzubauen. Zugleich erträgt er die Unsicherheit über die Dauer des Leihverhältnisses schwer. Er bleibt insgesamt reserviert, bringt sich nicht ganz ein, um im Fall einer „Nicht-Übernahme“ nicht zu enttäuscht zu sein. (Aufgabenstellung: Zeit einräumen, die der Aufbau neuer Beziehungen und der Neuorientierung braucht). Der Tätigkeit und die hohen Qualitätsanforderungen erlauben zumindest eine teilweise Reaktivierung der zuletzt nicht genutzten Kompetenzen – zugleich erfordert der Wiederannährungsprozess an die Erwerbstätigkeit Zeit und das Mittragen durch den Beschäftigungsbetrieb (Wissensempowerment: Verlängerung der bezuschussten Überlassung; Angebot einer Eingliederungsbeihilfe um eine Verstetigung des Beschäftigungsverhältnisses zu erlangen).

Nach 12 Monaten Überlassung und auf Basis einer zusätzlich in Aussicht gestellten Eingliederungsbeihilfe ist das Unternehmen bereit, „sich das anzusehen“ und übernimmt Helmut trotz einiger Vorbehalte („Wir haben uns mehr Begeisterungsfähigkeit erwartet“).

Helmut kann allerdings „nur hoffen, nicht glauben“, dass er in diesem Betrieb bis zur Pensionierung bleiben kann. Die Bereitschaft, sich auf den Betrieb einzulassen, ist noch gering. Im Betrieb sind Schulungen im Rahmen des Qualitätsmanagements vorgeschrieben, zugleich wechseln die Aufgabenstellungen „mehrfach in der Woche“; Helmut erlebt zwar seinen Arbeitsplatz subjektiv als wenig herausfordernd, nimmt aber wahr, dass er mit der sich rasch ändernden Arbeitsorganisation „mitzuwachsen“ beginnt. Die „Kurzschulungen“ lassen auch Phantasien, „wieder mal was [an Weiterbildung] zu machen“ anklingen; die Weiterbildungsideen sind allerdings noch nicht „reif“ genug, um handlungsleitend zu werden. Durch das stabile Einkommen wird „Zeit“ frei, die bislang dem „Überleben mit wenig Geld“ gewidmet war. Der Wunsch nach einer Veränderung der Beziehungssituation steht im Raum. (Aufgabenstellung: Punktuelle Unterstützung des mehrjährigen Neuorientierungsprozesses). Nach der Übernahme wurde Helmut nicht weiter unterstützt – denkbar wären insbesondere Angebote, die ihn bei der individuellen Neuorientierung unterstützen (Coaching-Angebote in der vertrauten Umgebung des Überlassungsunternehmens) oder die seine Entwicklung beim neuen Arbeitgeber unterstützen (Förderung von Weiterbildung).

Zusammenfassung: Helmut sieht sich am Übergang zum mittleren Erwachsenenalter in einer äußerst schwierigen Situation gegenüber: Seine bisherigen Einsätze, sich beruflich zu etablieren, sind völlig entwertet. Wenn nicht mit der Neugestaltung seiner Lebensstruktur die Etablierung in einem stabilen, entwicklungsförderlichen Erwerbsverhältnis gelingt, droht er dauerhaft auf eine marginalisierte Position festgeschrieben zu werden. Zugleich muss er mit den negativen Gefühlen, um seine Einsätze betrogen worden zu sein, zurechtkommen. Aufgrund des bereits weit vorangeschrittenen Exklusions- und Rückzugsprozesses benötigt er eine stabile Basis für diese Neuorientierung (a). Helmut hat sich mit seiner Situation vorerst arrangiert: die finanzielle Notwendigkeit, „etwas mehr“ zu verdienen muss deshalb vorerst als Motiv ausreichen, das Angebot eines Transitarbeitsplatzes anzunehmen. Erst auf Basis eines hinreichend stabilen, lernförderlichen Arbeitsplatzes kann sich die durch die biographischen Ereignisse beschädigte Erwerbsmotivation wieder festigen (b). Helmut hat seine Lebensstruktur auf die „Arbeit“, mit wenig Geld auszukommen, und auf den Freizeitbereich konzentriert – gegenüber dieser „Kompromissstruktur“ kann nur eine für ihn akzeptable Erwerbstätigkeit neue Spielräume eröffnen. Das Angebot eines hinreichend lernförderlichen „guten“ Transitarbeitsplatzes stellt damit eine entscheidende Erweiterung der Lebensstruktur dar, die neue Spielräume auch für den Freizeitbereich ermöglicht. Zudem wurde der Verlust des Arbeitsplatzes als Auslöser für das Scheitern der Beziehung erlebt: Mit der Stärkung des Selbstvertrauens über eine Erwerbstätigkeit wird damit auch die Suche nach einer stabilen Partnerschaft eine Perspektive (c). Die Wiederaufnahme von Erwerbsarbeit steht deshalb im Fokus – auch und gerade, weil Helmut bereits mit seiner Marginalisierung zu leben gelernt hat (d). Nach der erfolgreichen Suche nach einem hinreichend förderlichen Erwerbsverhältnis sind vergleichsweise lange Zeiträume notwendig, in der Helmut sein Leben neu organisiert und die Erwerbstätigkeit positiv zu besetzen beginnt – die Veränderung seiner Lebensstruktur erfolgt damit erst lange nachdem sich der „Eingliederungserfolg“ ereignet hat: Helmut ist darauf angewiesen, dass die Umwelt dieses „Moratorium“, in der er die neuen Möglichkeiten für sich zu nützen beginnt, einzuräumen bereit ist (e). Die Entwicklungsaufgabe, beim Eintritt ins mittlere Erwachsenenalter unter schwierigen Bedingungen neu anfangen zu müssen, charakterisiert Helmut besser als Merkmale, die ihn einer der üblichen „Zielgruppen“ zuordnen (z.B. Langzeitarbeitslose; Personen mit entwerteter beruflicher Qualifikation; Personen mit hoher Suchtgefährdung usw.). Eine temporäre „Überwindung“ eines sozialpolitisch relevanten Status (z.B. von „Langzeitarbeitslosigkeit“ durch die Annahme eines

subjektiv bedeutungslosen, kurzfristig ausgeübten Jobs) allein würde an Helmut's wahrscheinlichem Entwicklungsweg – fortschreitende Marginalisierung und Ausschluss aus der Erwerbstätigkeit, mittelfristig Verlust der Arbeitsfähigkeit und Suchterkrankung) nichts ändern. Nur eine Konstellation, die eine neuerlich positive Besetzung der Erwerbstätigkeit ermöglicht, eröffnet langfristig eine alternative Entwicklungsrouten (f).

Biographie 4: Anne

„Vorgeschichte“: Anne wächst mit zwei älteren Geschwistern in einer vom Vater autoritär beherrschten Arbeiterfamilie mit traditioneller Rollenaufteilung („[...] die Mutter zu Hause, der Vater verdient die Brötchen“) auf. Die Familiensituation ist extrem belastend, wird aber von Anne „weggesteckt“. Sie wird in der Schule gezwungen, ihre Linkshändigkeit aufzugeben und rechtshändig zu schreiben. Sie beantwortet diesen Zwang mit einem völligen Leistungseinbruch, droht in eine Sonderschulform versetzt zu werden und muss schließlich „nur“ eine Klasse wiederholen. Sie überwindet die Folgen des Eingriffs und schließt die Pflichtschule mit gutem Erfolg ab. Sie wählt auf Empfehlung der Berufsberatung den Lehrberuf ‚technischeR ZeichnerIn‘, bricht aber die Ausbildung nach zwei Jahren ab. Sie beginnt eine Einzelhandelslehre, schließt sie ab, wird vom Arbeitgeber übernommen und nimmt an einem Nachwuchsführungskräfteprogramm für den Filialbetrieb teil. Da sie nach Abschluss des internen Lehrgangs nicht befördert wird, wechselt sie vom Verkauf in das Versicherungswesen. Dort erhält sie eine interne Ausbildung, fasst im Rechnungswesen Fuß, übernimmt Leitungsfunktionen und verbessert rasch ihr Einkommen. Sie heiratet einen deutlich älteren Mann und ist entschlossen, ihre Erwerbstätigkeit – ihrem Familienmodell folgend und trotz des beruflichen Erfolgs – mit 24 Jahren aufzugeben. Sie bekommt vorerst zwei Kinder, später eine „Nachzüglerin“. Im Zug einer sich abzeichnenden Ehekrise überlegt sie mit 46 erstmals, wieder berufstätig zu werden: Die Entdeckung, dass ihr Ehemann seit langem ein Doppelleben führt und mit ihrer „besten Freundin“ eine Beziehung lebt, stürzt sie in eine Krisensituation.

Beobachtete Entwicklungsphase 45. – 50. Lebensjahr: Der entdeckte „Betrug“ führt zu einer tiefgreifenden Krise; vorerst scheint kein anderes Vorgehen als ein „Kittungsversuch“ der Beziehung greifbar; das „Nicht-Sehen-Wollen“ stellt eine Verbindung zu einem erfolgreich verdrängten familiären Trauma her: Erinnerungen kommen hoch, dass der eigene Vater die Mutter misshandelt und die ältere Schwester sexuell missbraucht hat. (Aufgabenstellung: Krisenintervention; Hilfe bei der Bewältigung der potenziell traumatisierenden Situation). Anne sucht eine Krisenberatungsstelle auf, die sie über die nächsten Monate begleitet, stabilisiert und in der Umsetzung notwendiger Schritte (Scheidung; Kontaktaufnahme mit dem Arbeitsamt) unterstützt. Die therapeutische Begleitung hilft bei der Bewältigung der unmittelbaren Krisensituation, der Stärkung der individuellen Ressourcen und der Einhegung des in der bisherigen Lebensgeschichte erfolgreich verarbeiteten traumatischen Familienhintergrunds. Der Klärungsprozess führt zur Aufforderung an den Ehepartner, das gemeinsame Kleinhaus (ihr Erbe) zu verlassen. Nach der Scheidung der Ehe steht der Wiedereinstieg in das Berufsleben im Vordergrund. Da die jüngste Tochter erst acht Jahre alt ist, kommt nur eine Teilzeittätigkeit in Frage. Nach der langen Berufsunterbrechung erscheint eine unmittelbare Rückkehr in das Berufsleben aussichtslos. (Aufgabenstellung: Weiterbildung zur Erhöhung der Wiedereinstiegschance). Das Arbeitsamt vermittelt Anne die Möglichkeit, an einem einjährigen Teilzeitlehrgang für den Bürobereich mit starker Sozialkompetenzorientierung teilzunehmen. Anne lässt sich darauf ein, obwohl das Schulungsarbeitslosengeld kaum das finanzielle Auskommen ihrer Familie sichert. Sie fühlt

sich durch den Lehrgang und die TeilnehmerInnengruppe sehr gestärkt. Nach dem Lehrgang lehnt Anne es ab, ein angebotenes Arbeitsverhältnis bei einem ihrer Praktikumsbetriebe anzunehmen, weil sie die Entlohnung als unangemessen niedrig empfindet. Sie bleibt erwerbslos, nimmt nur kurzfristig Jobs an, um ihre prekäre finanzielle Situation abzufedern. Ihre hohen Erwartungen (Aufgabenbereich, Entgelt) an ein neues Erwerbsverhältnis steht die von außen herangetragene Zumutung, jede sich bietende Arbeitsgelegenheit anzunehmen, gegenüber (Aufgabenstellung: Gestaltung des langfristigen Such- und Matchingprozesses). Sie bleibt – trotz Beschäftigung als Hilfskraft – mit ihrer Arbeitsmarktberaterin in Kontakt, die ihr tatsächlich eine sechsmonatige Karenzvertretung im Personalbereich vermittelt. Anne wird zwar nach den sechs Monaten nicht übernommen, zugleich verfügt sie nun erstmals über aktuelle Berufserfahrung in einem anspruchsvollen Beschäftigungsfeld. Es folgt eine weitere Phase der Arbeitslosigkeit, die sie stark belastet (Aufgabenstellung: Psychosoziale Stabilisation und Bestärkung). Anne nutzt ihre im Lehrgang erworbenen Kompetenzen, um weiterhin bewusst nach Arbeitsplätzen mit Entwicklungsmöglichkeiten zu suchen. Nach einer langen Durststrecke – mit 49. Jahren – beginnt sie in einem neu gegründeten Filialbetrieb zu arbeiten, macht vorerst bewusst Abstriche von ihren Vorstellungen und nutzt die betriebsintern gebotenen Weiterbildungsangebote. Sie findet einen lernförderlichen Arbeitsplatz und ein entwicklungsoffenes Umfeld vor. Die Aufgabe des Wissenspowerments wird hier insbesondere durch die interne Personalarbeit des Beschäftigungsbetriebs getragen. Zugleich können die betrieblichen Personalentwicklungsaktivitäten auf die Ergebnisse der Krisenberatung, des Weiterbildungslehrgangs und der qualifizierten Erwerbsepisoden aufbauen.

Zusammenfassung: Zu Beginn des Mittleren Erwachsenenalters zwingt ein unerwartetes Ereignis (Trennung vom Partner) zu einer radikalen Neugestaltung der Lebensstruktur. In der Krise werden zudem alte Traumata akut. Zugleich können in früheren Lebensabschnitten bereits genutzte Ressourcen wieder aktiviert werden (a). Die Krisenintervention hilft Anne, sich „nicht aufzugeben“ und sich nicht in einem scheinbar besiegelten Schicksal zu fügen: Die Motivation zu lernen entsteht aus der Dynamik bei der Neugestaltung der Lebensstruktur. (b) Die Berufstätigkeit wird – neben der Familienarbeit der Alleinerzieherin – in den Mittelpunkt gestellt – dies macht erst möglich, anspruchsvolle Ziele zu verfolgen. Zugleich verhindert es, wenig attraktiven Kompromissen („irgend einen Job machen“) zuzustimmen. (c) Um überhaupt handlungsfähig zu werden, steht die Krisenbearbeitung – samt der Einhegung aufbrechender früherer Traumata – im Vordergrund. Die Lernerfahrungen, die in dieser frühen Phase gemacht werden, bilden eine entscheidende Grundlage für das Durchstehen späterer „Durststrecken“ auf dem Weg zur beruflichen Reintegration (d). Das psychotherapeutische Angebot, der ressourcenfördernde Weiterbildungslehrgang und die Unterstützung durch die Betreuerin des Arbeitsamts haben gleichermaßen zu den Voraussetzungen für die erfolgreiche Integration beigetragen. Zugleich erscheinen zu unterschiedlichen Zeitpunkten alle drei Angebote „erfolglos“, haben entweder „unrealistische Hoffnungen“ geweckt (Krisenintervention), am Arbeitsmarkt vorbei ausgebildet (Lehrgang – kein Beschäftigungserfolg 12 Monate nach dem Ende) oder in eine Sackgasse geschickt (Vermittlung einer Karenzvertretung). Für eine Beurteilung der Wirksamkeit von Angeboten des Wissenspowerments ist damit eine integrierte und langfristige Betrachtung unerlässlich. Wie bei Helmut (Beispiel 3) steht bei Anne die Neugestaltung der Lebensstruktur zu Beginn des mittleren Erwachsenenalters im Vordergrund, nicht die Zugehörigkeit zu einer über einen Status definierten Zielgruppe („WiedereinsteigerIn“, „AlleinerzieherIn“, „Ältere Arbeitssuchende“, „Langzeitarbeitssuchende“ usw.). Die Zielgruppenzuordnung erfasst dabei nicht nur die Aufgabenstellungen unzureichend, sie

droht auch von vornherein den Erwartungshorizont zu beschränken, etwa wenn für eine 46-jährige „WiedereinsteigerIn“ jedes Beschäftigungsverhältnis bereits als „Erfolg“, die Suche nach einer gut bezahlten Führungsposition hingegen geradezu als vermessen erscheint.

Das Lern- und Wissensempowerment wendet sich an alle Personen, die in ihrer aktuellen Lebenssituation und -phase Unterstützung benötigen, um sich tragfähige Beteiligungskontexte zu erschließen und an organisierten Lernangeboten teilzunehmen. Als benachteiligt angesehen werden insbesondere Personen,

- ___ die nicht über einen Arbeitsplatz verfügen, der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten (sowie phasenweise Weiterbildungsmöglichkeiten) bietet;
- ___ bei denen kein anderer Lebensbereich eine ausreichende Alternative zu dieser fehlenden Lernressource darstellt;
- ___ deren Möglichkeiten begrenzt sind, diesen Ausschluss aus Beteiligungskontexten zu überwinden.

Eine Nicht-Teilnahme an organisierter Weiterbildung lässt sich deshalb als Indikator für das Fehlen lernförderlicher Umwelten interpretieren (vgl. Abschnitt 5).

„Das Arbeitsziel einer von diesem Empowerment-Verständnis angeleiteten psychosozialen Praxis ist es somit, dort, wo Ressourcen ausgeschöpft sind und die Dynamik autonomer Selbstorganisation sich nicht aus eigener Kraft in Bewegung setzt, ein Arrangement von Unterstützung bereitzustellen, das es den Adressaten sozialer Dienstleitung möglich macht, sich ihrer ungenutzten, lebensgeschichtlich verschütteten Kompetenzen und Lebensstärken zu erinnern, sie zu festigen und zu erweitern. Auf eine kurze Formel gebracht: Handlungsziel einer sozialberuflichen Empowerment-Praxis ist es, Menschen das Rüstzeug für ein eigenverantwortliches Lebensmanagement zur Verfügung zu stellen und ihnen Möglichkeitsräume aufzuschließen, in denen sie sich die Erfahrung der eigenen Stärke aneignen und Muster einer solidarischen Vernetzung erproben können.“
(HERRIGER 2006), S. 19; Hervorhebung im Original

Das hier vorgestellte Verständnis von Wissensempowerment schließt an Forschungstraditionen an, die ergründen, wie Individuen im beruflichen Kontext über die verschiedenen Lebensphasen hinweg Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeit – *agency* (GECAS 2006) – erwerben. Dabei wird auch das Zusammenspiel unterschiedlicher Lebensbereiche – insbesondere Beruf und Familie – betrachtet. Ein weiterer zentraler Bezugspunkt sind lebenszyklusorientierte Beratungskonzepte in der Lebens- und Karriereberatung (vgl. (SCHEIN 1978); (SCHLOSSBERG 1984)), die in weiterer Folge Teil der Grundausrüstung der Berufs-, Karriere und Weiterbildungsberatung geworden sind. Ähnlich zum hier skizzierten Konzept des Lern- und Wissensempowerments erscheint das von Axel Bolder vorgeschlagene Konzept des *Subjektiven Wissensmanagements* ((BOLDER 2006), S. 37). Dieses unterstützt die Aneignung von nützlichem Wissen, wobei nach subjektiv rationalen Motiven sowohl Lerninhalte als auch Lernstrategien gewählt werden und zugleich Möglichkeiten unterstützt werden, diese in die eigene berufliche Tätigkeit zu integrieren, um persönlich verfolgte Ziele erreichen zu können. Ziel ist damit die

Erweiterung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz. Theoretische Anknüpfungspunkte sind insbesondere

- ___ an Piaget anschließende Theorien zu kognitiven Entwicklungen im Erwachsenenalter (insbes. KEGAN 1984, 1994, 2001).
- ___ Theorien zur Bedeutung von Learning Communities und reflexiver Praxis (LAVE und WENGER 1999)
- ___ Theorien lernender Organisationen (insbes. (ARGYRIS und SCHOEN 1978), (SENGE 1990), (NONAKA und TAKEUCHI 1995))
- ___ Theorien zum Lernen am Arbeitsplatz (RAINBIRD et al. 2004), (BILLET 2008))
- ___ an die Activity Theory anknüpfende Theorien des Lernens im Arbeitsprozess und des Lernens durch Beteiligung ((ENGSTRÖM und INTERNATIONAL CONGRESS FOR RESEARCH ON ACTIVITY THEORY 1999, SANNINO 2009, DANIELS und EDWARDS 2009).
- ___ Das Verständnis von Transformative Learning in der Erwachsenenbildung (MEZIRROW 2000)

Der Begriff des „Selbstgesteuerten Lernens“ wird unterschiedlich interpretiert: Vergleiche dazu Exkurs 3 *Selbstgesteuertes Lernen und Selbststeuerung* im Anhang.

3 Entwicklung, Lernen und Weiterbildung im Lebensverlauf

Das Konzept des lebenslangen Lernens verdankt viel von seinen positiven Konnotationen dem Umstand, dass es die Idee einer lebenslangen persönlichen Entwicklung mittransportiert. Die Entwicklung der Persönlichkeit, der Werte, Haltungen, der sozialen Kompetenzen und Reflexionsfähigkeit sind im jungen Erwachsenenalter nicht abgeschlossen, sondern setzen sich in allen weiteren Lebensphasen fort. Menschen wachsen, entwickeln sich weiter, mit jedem Lebensjahr, mit jedem Lebensabschnitt. Mit dieser Entwicklungsperspektive – die auch viele Elemente des im deutschen Sprachraum dominierenden humanistischen Bildungsbegriffs in sich aufnimmt – sind zumindest vier grundlegende Thesen verbunden:

- Wie in der Kindheit und Jugend bringt das Erwachsenenleben in verschiedenen Lebensphasen typische Entwicklungsaufgaben mit sich, die einen Wachstumsprozess des Individuums erfordern und zugleich ermöglichen. Die aktive Gestaltung einer beruflichen Tätigkeit, das Eingehen einer dauerhaften, intimen Partnerschaft, die Verantwortungsübernahme für Kinder zählen zu diesen Aufgaben. Die Bewältigung der Aufgaben ermöglicht Wachstumsschritte für die Persönlichkeit, die nicht in anderer Weise möglich sind.
- Die Entwicklung erfolgt in Lebensphasen, innerhalb jeder Lebensphase organisiert jedeR Erwachsene sein/ihr Leben (life structure) und gewichtet die entscheidenden Lebensbereiche. Phasen relativer Stabilität wechseln mit Phasen des Umbaus, in denen die Lebensstruktur verändert wird. Bausteine aus den absolvierten Lebensphasen werden zu notwendigen Voraussetzungen weiterer Entwicklung. Lebensphasen können damit auch nicht „übersprungen“ werden: Zum Beispiel können Zwanzigjährige nicht endgültige berufliche Entscheidungen treffen, weil die Entwicklungen, die klären, welcher Beruf den eigenen Zielen entspricht, noch gar nicht stattfinden konnten.
- Entwicklungsaufgaben müssen beantwortet werden. Die Art, wie sie lebensgeschichtlich gelöst werden, ist immer von großer Folgewirkung. Das bedeutet allerdings nicht, dass in jenen Phasen, in denen eine bestimmte Aufgabe erstmals in den Vordergrund tritt, bereits befriedigende Lösungen für diese gefunden werden können. Individuen entwickeln in jeder Phase mehr oder minder tragfähige Lösungsstrategien. Diese werden in der nächsten Entwicklungsphase noch einmal Thema, erweisen sich entweder unter den neuen Anforderungen als hilfreich oder müssen verwandelt oder ersetzt werden. In jeder Lebensphase aktualisiert sich damit die bisherige Entwicklung, wenn auch unter neuen Bedingungen. Ungelöste Entwicklungsaufgaben hemmen die weitere Entwicklung so lange, bis ein „Nachreifen“ gelungen ist.
- Wie in der Kindheit und Jugend hängt die individuelle Entwicklungsmöglichkeit von einer förderlichen Umwelt ab. Nur wenn die Umweltbedingungen hinreichend gut sind, ist individuelle Entwicklung möglich.

Das Lebensglück jedes Menschen und sein/ihr subjektives Wohlbefinden hängen von der zufriedenstellenden Lösung der sich im Lebensverlauf stellenden Entwicklungsaufgaben ab. Dazu zählt etwa, sich und andere zu lieben, anzuerkennen

und wertzuschätzen, sich angemessene Aufgaben zu stellen und – gemeinsam mit anderen – umzusetzen, für sich Rechte und Ressourcen einzufordern und diese anzunehmen, mit Ängsten und Phantasien umzugehen, die eigene soziale Umwelt wahrzunehmen, mit ihr in Kontakt zu treten und auf Veränderungen in dieser Antworten zu geben. Erfolgreiche Entwicklung setzt Lernen in all seinen möglichen Varianten voraus. Lebenslanges Lernen – im weiten Sinn verstanden – ist damit eine notwendige Voraussetzung für einen lebenslangen Entwicklungsprozess, den alle Individuen durchlaufen. Alle Individuen sind auf die Möglichkeit zu lernen notwendig angewiesen.

Klassische Konzeptualisierungen von Entwicklungsaufgaben – z.B. von Robert J. Havighurst 1948 – wurden dafür kritisiert, einerseits zu normativ aufgeladen zu sein und andererseits der Vielfalt möglicher, befriedigender Lösungen von Entwicklungsaufgaben nicht Rechnung tragen zu können. Übersichten über Aufgaben orientierten sich zu stark an den Biographien von „white middle class men“ und weisen demnach sowohl einen starken Genderbias als auch eine ethnozentristische Perspektive auf. Deshalb definieren diese als Aufgabe, was nur in einem bestimmten kulturellen Kontext als solche erscheint, und lassen zugleich Aufgaben unberücksichtigt, wie sie in anderen Kulturen und im Leben bi-kulturell verorteter MigrantInnen typisch sind. Trotz der berechtigten Kritik stellt die Grundvorstellung von im Lebenszyklus angelegten Aufgabenstellungen eine fruchtbare Perspektive dar. Eine für den Beratungskontext gedachte Zusammenschau typischer Entwicklungsaufgaben im beruflichen Bereich in ihrer Abstimmung zur Entwicklung der Ich-Identität, der beruflichen Karriereentwicklung und der Rolle in einer Familie bietet (SCHEIN 1978).

Die enge Verbindung zwischen Lernen und Entwicklung wird deutlich, wenn Lernen nicht als Aufnahme von Wissen oder Annahme einer Verhaltensweise verstanden wird, sondern Lernen als Veränderungsprozess interpretiert wird. Wesentliche Strömungen gegenwärtiger Lerntheorien heben hervor, dass Lernen vor allem als Ergebnis einer Einbindung in Tätigkeiten von Gemeinschaften zu verstehen ist. „Lernen wird als Veränderungsprozess von Individuen und Gruppen verstanden, in denen diese ihre Potenziale zu verstehen und zu handeln erweitern. Die Erweiterung der Möglichkeiten umfasst sowohl Prozesse der Generierung neuen Wissens als auch neuer Handlungskompetenzen“ (FENWICK 2008), 186, eigene Übersetzung). Nicht jedes Lernen führt damit zu Entwicklung, aber umgekehrt ist Entwicklung ohne Lernen nicht vorstellbar.

Verschiedene Tätigkeiten sowie soziale Beziehungen zu jenen AkteurInnen, die mit dem Entwicklungsprozess verbunden sind, motivieren und ermöglichen gleichermaßen das Lernen von Individuen. Das Lernen im Prozess der Arbeit ist das prominenteste Beispiel für dieses Verständnis von Lernen: Das Ausmaß, in dem Individuen überhaupt in Tätigkeiten und damit verbundene Gemeinschaften eingebunden sind, bestimmt damit die Lernmöglichkeiten wesentlich mit. Die Tätigkeiten selbst und die mit ihnen verbundenen sozialen Beziehungen können weiters so organisiert sein, dass sie das Lernen in umfassendem Sinn fördern oder es nur eingeschränkt ermöglichen. Zugleich können weder die Tätigkeit noch die sozialen Beziehungen völlig konfliktfrei organisiert sein: Beteiligung heißt immer auch, mit der Widersprüchlichkeit und Konflikthaftigkeit umzugehen, letztlich

„Widerstand“ gegen bestimmte mögliche Formen des Lernens zu entwickeln und damit „nicht zu lernen“, weil dies auch das Aufgeben von bereits Gelerntem bedeuten würde.

Die Angebote zu lernen hängen für Erwachsene damit im Wesentlichen davon ab, in welche Tätigkeiten und Gemeinschaften sie eingebunden sind. Welche Lernmöglichkeiten eröffnet der Arbeitsplatz? Wie lebendig sind die tragenden Liebesbeziehungen und wie ist die Familienarbeit organisiert? In welcher Weise wird am gesellschaftlichen Leben – ob in Vereinen, Gewerkschaften, Religionsgemeinschaften oder NGOs – teilgenommen? Wie gestalten sich Beziehungen zu FreundInnen? Was wird in der Freizeit gemacht? Jeder Teil der Lebensstruktur ist damit als Beteiligung an Tätigkeiten und an Gemeinschaften zu verstehen, die Lernen ermöglicht, welches selbst wiederum für die positive Entwicklung unumgänglich ist. Die Lernmöglichkeiten, die unterschiedliche Teile der Lebensstruktur bieten, ergänzen einander. Bis zu einem gewissen Grad können Einschränkungen der Lernmöglichkeiten in einem Lebensbereich durch Lernmöglichkeiten in anderen Lebensbereichen kompensiert werden. Zugleich kommt insbesondere der Erwerbstätigkeit für die Lernmöglichkeiten von Individuen eine so zentrale Rolle zu, dass fehlende Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz nur unter großem Aufwand dauerhaft kompensiert werden können (vgl. (KOHN und SCHOOLER 1983).

Weiterbildungskurse und verwandte Angebote, aber auch Formen des organisierten Lernens, die unter dem Titel informelles Lernen zusammengefasst werden (z.B. der Besuch von Vorträgen, das gezielte Lesen eines Fachbuches) eröffnen zusätzliche, auf bestimmte Ziele ausgerichtete Unterstützungsformen zu lernen. Über das organisierte Lehrangebot wird versucht, ein vorab definiertes Lernen zu ermöglichen. In der Möglichkeit zu fokussieren liegt auch die besondere Bedeutung von Weiterbildung: Während rein quantitativ weitaus mehr Lernen außerhalb organisierter Lernkontexte erfolgt, können Weiterbildungen dazu verhelfen, Lernziele zu erreichen, die – unter den gegebenen Teilnehmungsbedingungen – nicht oder nur mit ungleich höheren Aufwänden erreichbar wären. Im Kontext der geplanten Weiterbildung können genau jene Unterstützungsressourcen bereitgestellt werden, die in den Teilnehmungskontexten fehlen.

Die folgenden Beispiele sollen das Verhältnis zwischen Weiterbildung und Lernen durch Teilnehmung verdeutlichen: Ohne Sprachkurs sind dem Lernen der Landessprache im Alltag enge Grenzen gesetzt. Sprachkurse wirken potenziell wie ein Schlüssel, der die Möglichkeiten aktiviert, im täglichen Gebrauch die Sprache zu lernen. Computer Literacy wird vor allem durch den häufigen Gebrauch erworben: Eine gezielte vierstündige Schulung zu bestimmten Funktionen kann jedoch völlig neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen, wie sie „trial and error“ nur über lange Zeiträume erschlossen hätte. Ohne des häufigen Gebrauchs würde der Effekt der selben Schulung allerdings rasch durch die Auswirkungen des Vergessens gemindert.

Bildungskontexte leisten – zumindest potenziell – zentrale Beiträge dazu, „lernen zu lernen“ (Smith 1996, Smith 1990). Darunter ist im engeren Sinn das Erlernen von individuellen (z.B. Notizen machen, Lerntagebuch schreiben, Skizzen machen, Lernkarteien benutzen) und kollektiven Praktiken (z.B. Brainstorming machen,

Gruppendiskussion, Rollenspiele) zu verstehen, mit denen Lernen unterstützt werden kann. Diese Praktiken für sich selbst zu erschließen und für die eigenen Lernprozesse einzusetzen erfordert Übung, und Weiterbildungskontexte ermöglichen potenziell deren Vermittlung und Einübung. Lernpraktiken in diesem Sinn lassen sich auch außerhalb von institutionalisierten Settings erwerben: Forschungen zum sozialen Phänomen des/der AutodidaktIn (vgl. (SOLOMON 2003)) verweisen auf die vielfältigen, individuell entwickelten Lerntechniken. Im weiteren Sinn umfasst „lernen zu lernen“ aber insbesondere für das eigene Lernen einen Referenzrahmen zu haben, in dem die Bedeutung und die Geltungsansprüche des Gelernten erfasst werden können. Der Referenzrahmen sowie Praktiken, diesen in Frage zu stellen und zu verändern, ermöglichen erst, über das Lernen mit anderen Personen und in sozialen Räumen in Interaktion zu treten: Lernen ist nur vor dem Hintergrund der sozialen Referenzrahmen sinnvoll und möglich. In der Bereitstellung dieses Referenzrahmens ist organisierte Bildung – einschließlich organisierter Weiterbildung im Arbeitskontext – unverzichtbar: Auf informellem Weg lässt sich die Fähigkeit, das eigene Lernen zu kontextualisieren, deshalb nur eingeschränkt realisieren, weil die symbolisch dominanten und durchgesetzten Rahmenbedingungen eben durch das Bildungssystem mit hervorgebracht werden und für gesellschaftliche Teilbereiche (wie z.B. spezifische Professionen) prägend werden. Ohne eine tragfähige Basis durch die langjährige Teilhabe an organisierter Bildung ist damit auch die Möglichkeit zu informellem Lernen begrenzt. AutodidaktInnen bleiben immer als illegitime MitspielerInnen von der Verwertung ihres Lernens ausgeschlossen, weil sie nicht in der Lage sind, ihr Wissen mit den Referenzsystemen, die innerhalb der organisierten Bildung vermittelt werden, in Beziehung zu setzen (vgl. Bourdieu 1990). Bildungsbenachteiligte Personengruppen, die lebensgeschichtlich nur eingeschränkt Zugang zu organisierten Bildungsgängen gehabt haben, bleiben damit in ihren Möglichkeiten, informell zu lernen, solange benachteiligt, solange ihnen Angebote nicht gezielt ermöglicht haben, das eigene Lernen und Wissen mit den durch das Bildungssystem erzeugten Referenzsystemen in Verbindung zu setzen. Die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen setzt damit paradoxerweise – lebensgeschichtlich betrachtet – ein Mindestmaß an Einbeziehung in organisiertes Lernen voraus.

Ob und in welchem Ausmaß Individuen tatsächlich jene Inhalte lernen können, die das Ziel der organisierten Aktivität darstellen, hängt gleichzeitig von der Gestaltung der Lernsituation und den – davon mitbeeinflussten – Einstellungen und Fähigkeiten des Individuums ab. Weiterbildungskontexte sind damit spezifische, auf das Erreichen bestimmter Lernziele ausgerichtete Beteiligungskontexte. Wie alle Beteiligungskontexte bieten Weiterbildungen zugleich Lernmöglichkeiten jenseits ihrer formulierten Lernziele: Das *hidden curriculum* in organisierter (Weiter-) Bildung kann für das, was gelernt und nicht gelernt wird, weitaus entscheidender sein als der sichtbare Lehrplan.

Zusammenfassend (vgl. Abbildung 3.1) gilt für Weiterbildung und organisiertes Lernen insgesamt,

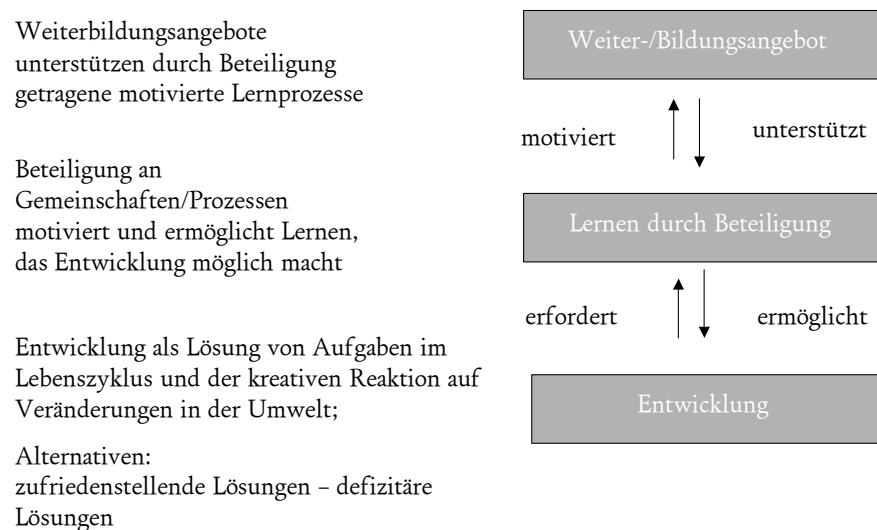
___ dass das Lernen in Beteiligungskontexten den Rahmen für die Weiterbildung schafft, der sowohl die Motivation zu lernen bedingt als auch die Möglichkeit schafft, Lernergebnisse in einen Handlungskontext einzubringen und dort praktisch nutzbar zu machen – eigentlich unter realen Bedingungen noch einmal

zu lernen (Fehlen diese Beteiligungskontexte, fehlt auch der Rahmen für sinnvolle Weiterbildung. Als Ausweg bleibt dann nur, sich auf das Versprechen von Bildungsinstitutionen zu verlassen, dass nach einer weiteren Phase der Teilzeit- oder Vollzeitausbildung ein Zugang zu einem Kontext gefunden werden kann, in dem das „auf Vorrat Gelernte“ Sinn macht.);

- ___ dass aus fehlender „Weiterbildungsbeteiligung“ keineswegs darauf geschlossen werden kann, dass Individuen nicht lernen: Sie haben nur keinen Zugang zu geeigneten Unterstützungsformen, die sie in ihrem Lernen fördern können. (Während das Lernen, das durch Beteiligungskontexte ermöglicht wird, in jedem Fall entscheidend bleibt, bedeutet ein fehlender Zugang zu Weiterbildung aber auch, von Wissen und Ressourcen ausgeschlossen zu bleiben, die sich kaum außerhalb von Weiterbildungen aneignen lassen. Fehlende Weiterbildung bedeutet – auch wenn sie nicht mit dem Fehlen von Lernen gleichzusetzen ist – in jedem Fall eine bedeutende Einschränkung);
- ___ dass das Fehlen von Weiterbildung oder von anderen Formen organisierten Lernens vor allem auch als ein Indiz dafür gewertet werden kann, dass die bestehenden Beteiligungskontexte zu wenig Lernmöglichkeiten einräumen.

Abbildung 3.1

Zusammenhang Entwicklung – Lernen durch Beteiligung – Weiterbildung



Quelle: 3s-Darstellung

Für das Lern- und Wissensempowerment sind die Schlüsse aus dem Gesagten weitreichend. Ziel ist die Unterstützung der individuellen Entwicklung durch die Stärkung der individuellen Lernmöglichkeiten. Da diese insbesondere von der Beteiligung an Prozessen und Gemeinschaften abhängig sind, kommt im Lern- und

Wissensempowerment den Beteiligungsmöglichkeiten zentrale Bedeutung zu. Erst in einem zweiten Schritt werden Formen des organisierten Lernens – vom Weiterbildungskurs bis zum gezielten Selbststudium – ein Thema.

Lernen durch Beteiligung erfolgt in allen Bereichen der Lebensstruktur:

- __ der Erwerbsarbeit;
- __ der Haus- und Familienarbeit, bzw. den intimen Beziehungen zur/zum PartnerIn, den Beziehungen zu Kindern und zu anderen nahen Familienangehörigen;
- __ der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und Ich-Identität bzw. dem eigenen Körper, einschließlich der eigenen Gesundheit und spirituellen und religiösen Wünsche;
- __ der Beteiligung an der Zivilgesellschaft;
- __ dem Bereich der Freizeitaktivitäten, einschließlich der Beziehung zu FreundInnen.

Im Leben von Individuen lässt sich der Versuch feststellen, Beteiligungsprozesse in den Lebensbereichen so zu gestalten, dass genügend Möglichkeiten zu lernen und sich zu entwickeln bestehen: Individuen, die fühlen, dass „nichts weiter geht“, werden aktiv nach zusätzlichen Möglichkeiten in einem Lebensbereich suchen, in dem sie Alternativen sehen. Neben dem Erwerbskontext bieten Gesellschaften ein breites Angebot an Beteiligungskontexten an: Lern- und Wissensempowerment verbleibt damit die Aufgabe, Individuen zu helfen, Zugang zu bereits bestehenden Angeboten zu finden. Ergänzend können zusätzliche Beteiligungskontexte auf Projektbasis geschaffen werden, insbesondere für TeilnehmerInnen, denen der Zugang zu bestehenden Angeboten verwehrt ist.

Sofern akute Problemlagen das Lernen durch Beteiligung einschränken oder unmöglich machen, ist es Aufgabe des Lern- und Wissensempowerments, Zugang zu Unterstützungsangeboten zu eröffnen. Der Zugang zu tragfähigen Beteiligungskontexten – allen voran der Zugang zu einem lernförderlichen Arbeitsplatz – bedeutet die Notwendigkeit zur sozialen Mobilität: ein Arbeitsplatz muss aufgegeben, ein besser geeigneter gefunden werden. Die Beteiligung an einem Kontext muss reduziert, der Zugang zu alternativen Kontexten erschlossen werden. Die Unterstützung bei den dazu notwendigen sozialen Mobilitätsprozessen wird so zu einer weiteren zentralen Aufgabe des Lern- und Wissensempowerments. Schließlich gilt es, Individuen dabei zu unterstützen, für sich die geeigneten Formen zu finden, ihr Lernen gezielt zu unterstützen. Neben der Aufnahme geeigneter Weiterbildungskurse stehen die Möglichkeiten gezielten informellen Lernens zur Verfügung: Möglichkeiten, die häufig gerade im Kontext organisierter Erst- und Weiterbildung erschlossen und dann – unabhängig von Bildungskontexten – weiterverwendet werden. Dieses Know-How, wie sich das eigene Lernen organisieren lässt – oft als „lernen zu lernen“ oder als Erwerb der Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen – allen verfügbar zu machen, ist eine weitere Teilaufgabe des Lern- und Wissensempowerments.

Für sich neue Lernmöglichkeiten zu erschließen und damit an neuen Kontexten zu partizipieren, sich neue Möglichkeiten, zu lernen, anzueignen oder für sich geeignete Weiterbildungen zu suchen und zu finden, benötigt Zeit. Mehr noch, es ist gleichbedeutend mit dem langsamen Umbau der eigenen Lebensstruktur, mit der

Weiterentwicklung von einer Lebensphase zur nächsten. Lern- und Wissensempowerment erfolgt nicht in einem „luftleeren“ Raum, sondern als Teil des individuellen Entwicklungsprozesses. Das setzt langfristige Orientierung und das Bewusstsein voraus, dass nicht ein „Instrument“ für das Lern- und Wissensempowerment ausreicht, sondern dass Lern- und Wissensempowerment ein Zusammenspiel unterschiedlicher Angebote erfordert, die Individuen nach Bedarf in ihren Entwicklungsprozessen in Anspruch nehmen.

Der Begriff des Lernens umfasst mehr als die weitläufige, schulbezogene Assoziation: Vergleiche dazu Exkurs 4 *Das Spannungsverhältnis der Begriffswelten „Lernen“, „Entwicklung“ und „Kreativität/Innovation“* im Anhang.

4 Der Arbeitsplatz als zentraler Ort des Lernens

Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Bildung(ssystem), Arbeitsplatz und Lernen zählt zu den großen Herausforderungen in den Sozialwissenschaften. Wo, wann, wie viel Lernen welcher Art stattfindet – in der Schule oder am Arbeitsplatz, als Erstausbildung oder als lebenslanger Lernprozess – entscheidet auch über die Beteiligungschancen von sozialen Gruppen am Lebenslangen Lernen mit.

Zum historischen Entwicklung des Nicht-/Lernens am Arbeitsplatz vergleiche Exkurs 5 *Nicht-/Lernen am Arbeitsplatz* im Anhang

Vereinfachend lassen sich drei wesentliche Themenfelder skizzieren: die Koppelung von (Aus-) Bildung und Arbeitsplatz (1), die Bedeutung des Zugangs zu einem Arbeitsplatz als Fundamentalerfordernis für die persönliche Entwicklung (2) und der Arbeitsplatz als potenziell zentraler Ort beruflicher Kompetenzentwicklung, einschließlich der zentralen Unterscheidung zwischen lernförderlichen und lernrestringierenden Arbeitsplätzen (3). Während die ersten beiden Felder nur kurz gestreift werden, wird das dritte ausführlich in seiner tragenden Bedeutung für das Lern- und Wissensempowerment dargestellt.

Koppelung (Aus-) Bildung und Arbeitsplatz

Das Bildungssystem bereitet auf den Arbeitsplatz vor, am Arbeitsplatz wird die Vorbildung in der Praxis durch Erfahrungswissen – durch Lernen am Arbeitsplatz – ergänzt und durch gezielte Weiterbildungsmaßnahmen gestärkt. Der Arbeitsplatz wird damit – auch im Verhältnis zum Erstausbildungssystem – als legitimer Ort des Lernens akzeptiert. In welchem Ausmaß das Bildungssystem eine „Berufs“-Ausbildung bietet – also mehr vom Lerngeschehen am Arbeitsplatz vorwegnimmt – ist international sehr unterschiedlich. Dem im deutschsprachigen Raum idealtypisch ausgebildeten Modell der Koppelung – das Berufsbildungssystem bildet für klar vorstrukturierte Berufsbilder aus, die Betriebe schaffen Arbeitsplätze, die diesen Berufsbildern weitgehend entsprechen, steht das idealtypisch in den USA oder Japan etablierte Modell – das Bildungssystem schafft breite, berufsunabhängige Kompetenzen, die Betriebe bieten betriebsspezifische Ausbildungen für nicht über Berufsmodelle standardisierte Arbeitsplätze – gegenüber. Unabhängig davon, ob „Berufe“ als zusätzliches Bindeglied zwischen Bildungssystem und Arbeitsplatz bestehen, übt das Bildungssystem eine Zuweisungs- und Selektionsfunktion aus: Arbeitgeber wählen entweder nach durch das Schulsystem vermittelten Kompetenzzuschreibungen (Systeme mit starker Berufsausbildung wie in Deutschland, Österreich, Schweden oder Slowenien) oder nach der zugeschriebenen „*excellence and trainability*“ – relativ gemessen zu den MitbewerberInnen eines AbsolventInnenjahrgangs – aus (Systeme mit Betonung der *general education* wie Großbritannien, die USA oder Frankreich). Für den Kontext dieser Studie wird nur ein Aspekt dieses Geschehens beleuchtet: Unternehmen setzen Schulabschlüsse (*credentials*) in ihren Personalauswahlentscheidungen zu „Screening-Prozessen“ ein (BILLS 2003, BILLS 2004). Niedrige formale Qualifikation – unabhängig von den sonst erworbenen Kompetenzen – ist dabei traditionell ein Wettbewerbsnachteil. Durch die Expansion des Bildungssystems und den radikalen Rückgang von (Industrie-) Arbeitsplätzen mit einfachen Qualifikationsanforderungen in

Hochlohnländern, drohen niedrige formale Qualifikationsniveaus zum absoluten (nicht nur relativen) Ausschlusskriterium zu werden. Betriebe definieren höhere Ausbildungskriterien als Minimalniveaus, die überhaupt eine Anstellung ermöglichen, zumindest als Mitglied in der Stamm- und Kernbelegschaft einer Organisation ((SOLGA 2005, SOLGA 2008), (APPELBAUM et al. 2000, APPELBAUM et al. 2003) (LIVINGSTONE 2009)).

Zur Einschränkung des Verständnisses zu Lernen auf das Feld der Weiterbildung vergleiche Exkurs 6 *Zum Verhältnis von Lernen und Weiterbildung* im Anhang

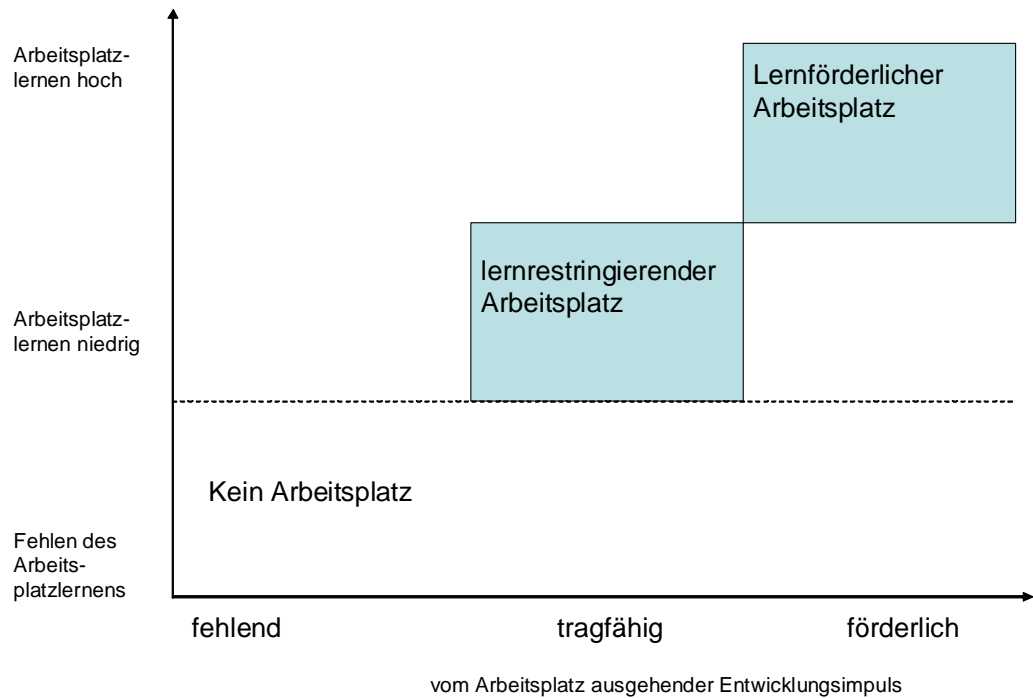
Zugang zur (Erwerbs-)Arbeit als zentrale Ressource individueller Entwicklung

(Erwerbs-)Arbeit stellt einen zentralen Teil im Leben von Erwachsenen im frühen und mittleren Erwachsenenalter dar: Besteht kein Zugang zur Arbeit, klafft in der *life structure* eine Lücke, die durch andere Lebensbereiche kompensiert werden muss. Ob und in welcher Weise dies gelingen kann und welchen Preis Individuen – z.T. durch gesellschaftlich angebotene Kompromissbildungen – zu zahlen haben, stellt eine der entscheidenden Fragen innerhalb einer auf Erwerbsarbeit aufbauenden Gesellschaft dar.

Einer Erwerbsarbeit nachgehen zu können stellt einerseits auf einer allgemeinen tätigkeitsunspezifischen Ebene hohe Anforderungen an individuelle Kompetenz und Ressourcen und ermöglicht andererseits, über die Tätigkeit genau diese Kompetenzen zu erwerben. Erwerbsarbeit ist gesellschaftlich in typischen Formen organisiert und reguliert – insbesondere als unselbständige und selbständige Tätigkeit. Die so vorgegebenen und gesetzlich erlaubten Möglichkeiten der Erwerbstätigkeit definieren auch elementare Anforderungen an die Beschäftigungs- und Erwerbsfähigkeit von Individuen. Insbesondere im Bereich der unselbständigen Tätigkeit schaffen gesetzliche Regelungen und deren reale Umsetzung Arbeitsplätze, die Minimalanforderungen genügen und potenziell „lebbare“ Bedingungen anbieten, auch wenn es hohe (Lern-) Anforderungen bedeuten kann, die Realität eines Arbeitsplatzes – z.B. an einem Fließband – aushalten zu können. Zugang zur Erwerbsarbeit zu bekommen, bedeutet für Individuen damit, sich die zur Erwerbsarbeit notwendigen Fähigkeiten aneignen zu können und zugleich einen individuellen Entwicklungsprozess zu durchlaufen.

Abbildung 4.1

Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten: Kein Arbeitsplatz – lernrestringierender Arbeitsplatz – lernförderlicher Arbeitsplatz



Quelle: 3s-Darstellung

Wenn Individuen lebensgeschichtlich niemals längerfristig in Erwerbsarbeit integriert waren, dann konnten sie weder die Kompetenzen aufbauen, die für diese notwendig sind, noch die damit verbundenen Entwicklungsprozesse durchlaufen. Personen, die bereits länger gearbeitet und damit verbunden Entwicklungsprozesse durchlaufen haben, verfügen in dieser Hinsicht über eine unschätzbare Basis. Trotzdem bedrohen lange Phasen, in denen keine Erwerbstätigkeit ausgeübt wird bzw. werden kann, die früheren Aufbauprozesse: Insbesondere, wenn trotz Suche kein Arbeitsplatz gefunden werden kann oder wenn eine Erkrankung lange an einer Erwerbstätigkeit hindert, kommt es zu *Beschädigungen* der schon erreichten Fundamente: Diese können dafür ausreichen, Erwerbsarbeit unmöglich zu machen und erfordern einen neuen Lern- und Entwicklungsprozess, in dem es zu einem Rehabilitationsprozess kommen kann.

Die elementare Bedeutung, die ein Arbeitsplatz und damit die Einbindung in einen Prozess und in eine Praxisgemeinschaft für die individuelle Entwicklung hat, ist allgemein anerkannt und muss hier nicht weiter ausgeführt werden. Zentraler Auftrag der Arbeitsmarktpolitik ist damit, allen arbeitsfähigen Individuen Zugang zu einem Arbeitsplatz zu verschaffen oder – im Rahmen der beruflichen Rehabilitation –

Arbeitsfähigkeit wieder herzustellen. Viele andere Politikbereiche – das Gesundheitswesen, die Jugendarbeit, die Altenarbeit, die Behindertenarbeit, die Sozialpsychiatrie u.a. – versuchen zudem, Personen, die nicht arbeitsfähig sind, einen gleichwertigen Ersatz eines Arbeitsplatzes anzubieten: Auch dann, wenn weder Arbeitsfähigkeit noch – unter den gegebenen Nachfrage- und Konkurrenzbedingungen am Arbeitsmarkt – Beschäftigungsfähigkeit erlangt werden kann (vgl. dazu ausführlich unter 6.1).

Die Bedeutung des Arbeitsplatzes für die Fähigkeit, zu lernen und sich zu entwickeln, steht dabei ebenfalls im Fokus. Zugleich droht diese elementare Funktion jedes (gemäß den gesetzlichen Regelungen gestalteten) Arbeitsplatzes zu verdecken, wie unterschiedlich groß die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten sind, die Arbeitplätze eröffnen. Während damit (nahezu) jeder Arbeitsplatz Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten – insbesondere für Individuen, die lebensgeschichtlich niemals in Erwerbsarbeit eingebunden waren oder die für lange Zeit aus dem Erwerbsprozess herausgefallen sind – anbietet, lassen sich dann die Arbeitplätze nochmals kategorial in *lernförderliche* und *lernrestringierende* Arbeitplätze unterscheiden. Jeder Arbeitsplatz ist also ein Ort des Lernens – und für das Lern- und Wissensempowerment ist es damit zentral, überhaupt einen Zugang zu Arbeitplätzen zu haben. Zugleich sind – wie im folgenden Abschnitt ausgeführt wird – die Unterschiede in den Lernmöglichkeiten, die Arbeitplätze bieten, sehr hoch.

Lernförderliche und lernrestringierende Arbeitplätze

In den letzten Jahren wird der Arbeitsplatz – unabhängig von seiner Funktion in der Berufserstausbildung – verstärkt als ein, wenn nicht sogar als der zentrale Ort des Lernens entdeckt. Der Arbeitsplatz ist *potenziell* der wichtigste Ort des Lernens und des Erwerbs beruflicher Kompetenzen. Zugleich bietet der Arbeitsplatz *potenziell* eine starke Motivation, zu lernen und sich weiterzuentwickeln. *Lernförderliche Arbeitplätze* bieten damit ihren InhaberInnen die Möglichkeit, zu lernen und verschiedene Formen der Anerkennung für das Lernen und seine Ergebnisse zu erhalten. Ob der Arbeitsplatz seine bedeutsame Rolle für die Motivation wie für die Möglichkeit zu lernen spielen kann, hängt insbesondere von der Organisation der Arbeit und von den Arbeitsbedingungen ab. Arbeit kann – wie in der tayloristischen Tradition moderner Industriearbeit gefordert – so organisiert werden, dass nur ein Minimum an Lernen notwendig und möglich ist. Lernmöglichkeiten *einschränkende – lernrestringierende – Arbeitplätze* tragen wenig zum individuellen Lernen bei – von der Herausforderung einmal abgesehen, individuell einen Umgang mit den belastenden Seiten dieser Form von Arbeit zu finden. Ob und in welcher Weise Arbeit ein zentraler Raum für individuelles Lernen sein kann, steht und fällt mit der Form, in der Arbeit organisiert ist und mit der Qualität des Arbeitsplatzes, den Individuen inne haben. Für die Motivation und den Zugang zum lebenslangen Lernen ist die Qualität des Arbeitsplatzes – ob lernförderlich oder *lernrestringierend* – damit entscheidend. Für Individuen, die ohne einen lernförderlichen Arbeitsplatz auskommen müssen, ist es nur unter großem Einsatz möglich, in anderen Bereichen ihres Lebens sowohl die Motivation als auch die Möglichkeiten zu finden, beständig zu lernen und sich weiterzuentwickeln.

Wodurch zeichnen sich *lernförderliche* Arbeitsplätze aus? Bestehende Definitionsversuche überschneiden sich mit Konzepten für „gute Arbeitsplätze“ (vergleiche Tabelle 4.2 für eine Auswahl wichtiger Elemente, die einen „guten“ und lern- und entwicklungsförderlichen Arbeitsplatz auszeichnen) und enthalten insbesondere die folgenden Elemente:

Lernförderliche Arbeitsplätze bieten vielfältige Aufgaben, die bestehende Kompetenzen nutzen und mit der Entwicklung der Erwerbstätigen mitwachsen. Typischerweise werden alltägliche und außergewöhnliche Aufgaben von derselben Person erledigt: Die außergewöhnlichen Aufgaben bilden dabei eine beständige Möglichkeit zu lernen und Lernergebnisse auch für die Erledigung der gewöhnlichen Aufgaben einzusetzen. Die Aufgaben werden gemeinsam mit anderen erbracht – mit Teammitgliedern, Vorgesetzten, KooperationspartnerInnen und AdressatInnen der Leistungen. Die ArbeitnehmerInnen verfügen über hinreichend Autonomie in der Arbeitsbewältigung und die vorgegebenen Ziele für einen bestehenden Zeitraum sind weder zu anspruchsvoll noch zu unterfordernd. Die Erwerbstätigen erfahren in ihren Beziehungen zu den anderen relevanten Personen die Wertschätzung ihrer Person und ihrer vielfältigen Leistungen. Anerkennung wird regelmäßig und in unterschiedlichen Formen (einschließlich der Bezahlung) gewährt. Lernen wird in all seinen relevanten Dimensionen – insbesondere auch den emotionalen – geachtet. Lernen wird als zentraler Teil der Arbeit Raum eingeräumt: Lernen darf Zeit benötigen, in Lernprozesse sind zumeist mehrere Personen eingebunden, Lernen und die Unterstützung von Lernprozessen anderer genießen große Wertschätzung. Es bestehen organisatorische Prozesse, wie aus individuellem Lernen positive Veränderungen auf der organisatorischen Ebene werden können und wie die Ergebnisse dieser Veränderungen wieder individuelles Lernen ermöglichen (Individuelles Lernen, Lernen im Team und Organisationales Lernen sind eng verzahnt). Mögliche Bedrohungen und dauerhafte Beeinträchtigungen des persönlichen Wohlbefindens werden durch organisatorische Vorkehrungen ausgeschlossen oder im Bedarfsfall gelöst. Arbeitsplätze erfüllen all diese Kriterien mehr oder weniger: In der Regel werden deshalb Beschreibungsmöglichkeiten gewählt, die ein „mehr“ oder „weniger“ ausdrücken. *Hinreichend* lernförderliche Arbeitsplätze erfüllen die Mehrzahl dieser Kriterien in ausreichendem Maß und leisten sich keine schweren „Aussetzer“ (z.B. übermäßigen Arbeitsstress, Mobbing), die die bestehenden Möglichkeiten entwerten.

Tabelle 4.2

Eigenschaften eines hinreichend lernförderlichen Arbeitsplatzes – Auswahl

		Weiterbildung bei zufriedenstellendem Arbeitsplatz
Familienadäquatheit	der aktuellen/einer geplanten Familiensituation angemessen bzw. temporär an diese adaptierbar	Erweiterung der Basis, den Anforderungen am Arbeitsplatz
Zeitlicher Umfang der Tätigkeit	gewünschtes Tätigkeitsausmaß (Teilzeit, Vollzeit, Umfang der Mehrarbeit)	gut/besser gewachsen zu sein; Unterstützung von
Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastung	gute Arbeitsbedingungen (soziales Klima usw.), Arbeitsbelastung übersteigt nicht Regenerationsfähigkeit	kurz- oder langfristigen Entwicklungszielen (Ausweitung der
Arbeitsplatzverlustrisiko	unbefristeter Vertrag, geringes Risiko	Tätigkeit, Änderung des Schwerpunkts, beruflicher
Einkommen	(arbeitsstandardisiert) über dem Median für vergleichbare Positionen (Tätigkeit/Ausbildung) und mindestens 80% des standardisierten Medianeinkommens aller ArbeitnehmerInnen	Aufstieg); Unterstützung von Lernen am Arbeitsplatz/Weiterbildung am Arbeitsplatz;
Aufgabengebiete am Arbeitsplatz	qualifikations-, kompetenz- und erfahrungsangemessene, sich beständig erweiternde/adaptierende Aufgabengebiete	Teil der Selbstpraktiken, die eine befriedigende Tätigkeit ermöglichen;
Weiterentwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten	Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb von fünf Jahren gegeben	Unterstützung der Lebensphasenadäquatheit
Lernen und Entwicklung im Arbeitsprozess	täglicher Arbeitsprozess eröffnet nachhaltige Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten (Lernfortschritt retrospektiv – z.B. im Jahresabstand – erkennbar)	
Weiterbildungsangebote am Arbeitsplatz	via den Arbeitsplatz können Weiterbildungsangebote wahrgenommen werden	
Deckung mit persönlichen Interessen	Tätigkeit kann als hinreichend sinnvoll und befriedigend erlebt werden	
Lebensphasenadäquatheit	Tätigkeit entspricht der Selbstkonzeption in einer Lebensphase	

Quelle: 3s-Darstellung

Wird die Herkunft der beruflich relevanten Kompetenzen von Individuen untersucht, die über mehrere Jahre von lernförderlichen Arbeitsplätzen profitieren konnten, wurden diese durchwegs am meisten im Prozess der Arbeit selbst erworben, gefolgt vom Lernen in anderen Lebensbereichen wie etwa der Familie oder ehrenamtlicher Tätigkeit. Die berufliche Erstausbildung stellt zwar eine

entscheidende Grundlage dar, aber erst durch die berufliche Erfahrung erlangen Individuen ihre berufliche Handlungskompetenz. Mit den Jahren wird die Berufserfahrung auch rein vom Umfang und Themenspektrum her die zentrale Wissens- und Kompetenzressource. Während der Umfang der formalen Ausbildung damit eine wesentliche Voraussetzung bleibt, um in der Konkurrenz um lernförderliche Arbeitsplätze zum Zug zu kommen, gibt das formale Bildungsniveau der StelleninhaberInnen oft nur ungenügend Auskunft über die Kompetenzen, die sie erworben haben und zur Anwendungen bringen. Angebote betrieblicher Weiterbildung nehmen gegenüber dem Lernen im Prozess der Arbeit ebenfalls eine quantitativ untergeordnete Stellung ein. Wie auch mit anderen Instrumenten der Personalentwicklung (z.B. durch Coaching, Lernprojekte, Jobrotation) lässt sich jedoch durch betriebliche Weiterbildung das Lernen im Prozess der Arbeit gezielt unterstützen: Weiterbildung hilft entweder, effizienter zu lernen oder Lernprozesse anzustoßen, für die im Arbeitsprozess zu wenig Möglichkeiten bestehen. Betriebliche Weiterbildung lässt sich damit insbesondere als eine Ergänzung und Verstärkung eines am Arbeitsplatz stattfindenden Lernprozesses verstehen. Zugleich entfallen in Österreich gut zwei Drittel aller beruflichen Weiterbildungsaktivitäten auf den betrieblichen Bereich.

Exkurs 7: Arbeit – Bewusstsein – Lernen

Die Frage, ob und wie die individuelle Position im Arbeitsprozess – einschließlich des Privilegs, nicht arbeiten zu müssen – das Bewusstsein der Individuen – einschließlich ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zu lernen – bestimmt, stand am Beginn der modernen Sozialwissenschaften und genießt unvermindert Aktualität. Im Kern gilt es, das Wechselverhältnis, in dem das Sein das Bewusstsein (Marx) und das Bewusstsein das Sein (Weber) beeinflusst, konzeptionell zu erfassen. Während der Einfluss der gesellschaftlichen Position – des Standes, des Berufes bzw. der Position – auf die Werte und Motive von Individuen generell anerkannt ist, bleibt die Frage, welcher Bedeutung dem Konflikt zwischen Arbeit und Kapital zukommt, umkämpft. Neben allgemeinen soziologischen Theorien – wie etwa jene von Pierre Bourdieu zum klassenspezifischen Habitus, der Individuen ihrer realen Position im gesellschaftlichen Raum angemessene (Bildungs-)Entscheidungen treffen lässt – haben sich unterschiedliche Forschungstraditionen die Frage gestellt, in welcher Weise sich die berufliche Position und die konkrete Organisationsform der Arbeit auf die Bereitschaft, aber auch Fähigkeit zu lernen auswirkten – ob nun im Arbeitskontext oder in anderen Lebensbereichen. Exemplarisch werden vier Forschungszusammenhänge vorgestellt:

Work and Personality. In einem paradigmatischen Forschungsprogramm haben Melvin L. Kohn und Carmi Schooler in den 1970er Jahren untersucht, in welcher Weise die berufliche Position und die Organisationsform der Arbeit Einfluss auf die Persönlichkeit der Individuen nehmen und ihre Eigeninitiative (*agency*) und Bereitschaft, Neues zu beginnen und zu lernen, beeinflussten. Sie suchen eine Entscheidung zwischen zwei gegenläufigen Hypothesen herbeizuführen: Die Selektionsthese geht davon aus, dass Arbeitsplätze Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Lernbereitschaft) voraussetzen und Betriebe BewerberInnen danach selektieren, ob sie die (als knapp betrachteten) Eigenschaften besitzen oder nicht. In diesem Modell kommt dem Arbeitsplatz selbst keine eigenständige Wirksamkeit zu. Die Persönlichkeitseigenschaften stellen eine externe Variable dar: Verbunden wird damit die Vorstellung, dass Betriebe in der Gestaltung ihrer Arbeitsplätze vom knappen Talentepool beschränkt sind und dass die gesellschaftliche Besserstellung der ArbeitnehmerInnen mit bestimmten „knappen“ Persönlichkeitseigenschaften gerechtfertigt ist. Dem steht die These gegenüber, dass die Art, wie Arbeit organisiert ist – welche Entscheidungsspielräume sie bietet, wie viel Anerkennung gewährt wird, welche Karriereoptionen eingeräumt werden – jene Persönlichkeitseigenschaften erst hervorbringt, die für die Ausführung der Tätigkeit

notwendig sind. Im Arbeitsprozess wächst und lernt das Individuum, was es können muss bzw. wird es in seiner Fähigkeit zu lernen behindert und in seinem Wachstum blockiert. Mit dieser These verbunden ist die Vorstellung, dass die Organisation der Arbeit ein umkämpftes Machtinstrument ist. Eine „Knappheit“ an „Talenten“ kann dann nicht als funktionale Begründung für ein gewähltes Organisationsregime behauptet werden, sondern es müssen die in den Arbeitsbeziehungen grundgelegten Konfliktlinien freigelegt werden, die für das Verhältnis von Arbeitsplätzen zu bestimmten Eigenschaften verantwortlich sind. Auf Basis eines Längsschnittdesigns zeigen Kohn und Schooler, dass Agency und Lernbereitschaft deutlich von der Arbeitsorganisation abhängig sind und die Selektionseffekte beim Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe nicht erklären. Zugleich gestalten Individuen ihren Arbeitsplatz mit, erweitern entweder die innerhalb einer Organisation gegebenen Möglichkeiten oder tragen selbst dazu bei, dass restriktive Rahmenbedingungen sich potenziell verschärfen. Die Position im Arbeitsprozess und die Organisation der Arbeit bestimmen zugleich wesentlich die Eigeninitiative und die Lernbereitschaft außerhalb des Arbeitsplatzes mit (sogenannte Generalisierungsthese). Fehlende Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz können – kollektiv betrachtet – nicht durch Möglichkeiten in anderen Lebensbereichen vollständig kompensiert werden. Das Zusammenspiel von individuellem Verhalten und den Betrieben ist dabei vom gesamtgesellschaftlichen Institutionensetting und der Organisation des Schulwesens abhängig. Studien, die dem Kohn-Schooler Ansatz folgen, basieren auf Individualbefragungen: Einschätzungen zu den für das Lernen verantwortlichen Dimensionen des Arbeitsplatzes werden durch die subjektiven Antworten der Individuen auf unterschiedliche Items bzw. Skalen gewonnen. Eine direkte Erhebung der Eigenschaften des Arbeitsplatzes und insbesondere des Unternehmens, in dem dieser eingerichtet ist, erfolgt nicht: Wie das Lernen am Arbeitsplatz tatsächlich vor sich geht und von welchen Dimensionen es abhängig ist, wird vom Forschungsprogramm nicht erfasst (vgl. auch Spenner 1988).

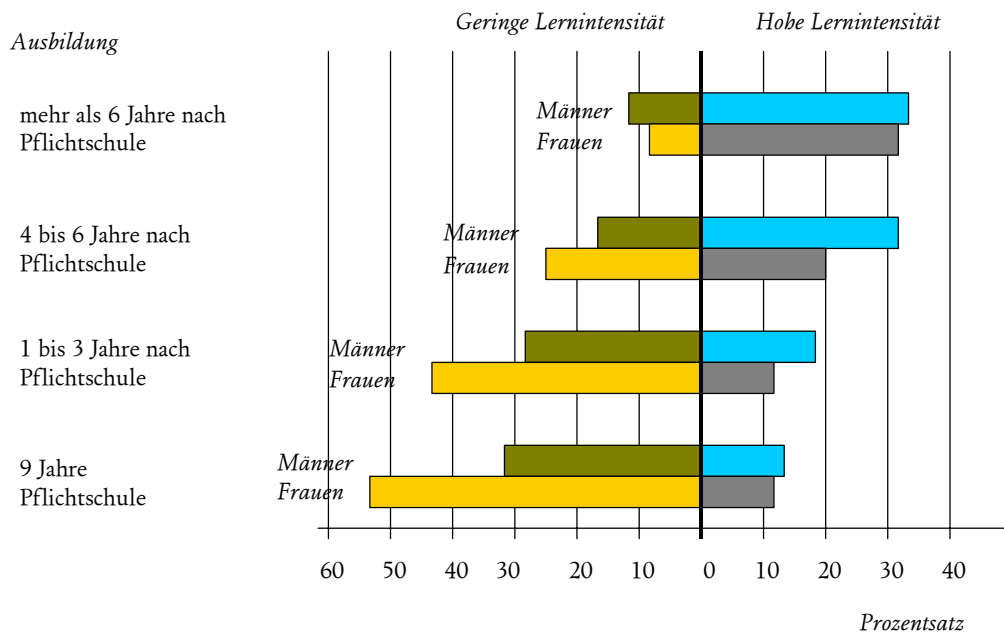
Die förderlichen bzw. hinderlichen Einflüsse auf das Lernen am Arbeitsplatz zu erfassen ist das Ziel einer Abfolge von britischen Forschungsprojekten (u.a. Improving Incentives to Learning as work 2000-2003, Learning as work 2003-2008, LLakes – Center for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies 2009-laufend). Neben dem Design von Arbeitsplätzen, das mehr oder weniger Lernen ermöglicht, sind es insbesondere die organisatorischen Rahmenbedingungen, die mehr oder weniger individuelles, aber auch organisationales Lernen ermöglichen. Von ihren Aufgabenstellungen her ähnlich konzipierte Arbeitsplätze – z.B. als FriseurIn in einem Salon (LEE et al. 2007), als ZustellerIn in einem Brötchenservice – ermöglichen oder motivieren in unterschiedlichem Ausmaß Lernprozesse der Beschäftigten, je nach organisationalem Umfeld. Allison Fuller und Lora Unwin (Fuller & Unwin 2004) fassen die eher förderlichen und die eher hinderlichen Faktoren in einem 20 Dimensionen umfassenden „expansive – restrictive Continuum“ zusammen: Dimensionen sind z.B.: „Team- und Hierarchiegrenzen übergreifende Kommunikation wird gefördert“ versus „Kommunikationswege werden strikt reguliert“; „stufenweises Hineinwachsen in vollwertige, umfassende Teilnahme am Betriebsgeschehen“ versus „rasche vollständige Übernahme einer definierten Aufgabe“. Mit dem Kontinuum lässt sich graduell bestimmen, ob Arbeitsplätze eher lernförderlich oder eher lernrestringierend sind. Zugleich benennt jede der 20 Dimensionen eine Möglichkeit, wie die Lernförderlichkeit der Arbeitsplätze einer Organisation gefördert werden kann. Das Expansive-Restrictive Kontinuum wurde auf Basis von Case Studies entwickelt und hat insbesondere orientierenden Charakter: Eine Operationalisierung, die studienübergreifende Messungen der Lernförderlichkeiten von Arbeitsplätzen ermöglicht, liegt nicht vor.

Einen umfassenden Versuch, das Ausmaß des Lernens am Arbeitsplatz valide messbar zu machen, stellt das von einem ForscherInnenteam um Ekkehart Friebig entwickelte Arbeitsplatzlerninventar dar (FRIELING et al. 2006). Die für die Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen wesentlichen und im Inventar gemessenen Dimensionen beinhalten das Ausmaß der Selbständigkeit, der Partizipationsmöglichkeiten, der Variabilität der Aufgaben, der Komplexität der Aufgaben, der Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten, des

Feedbacks durch die Vorgesetzten, des Zeitdrucks und der physikalischen Arbeitsumgebung. Das Inventar kombiniert Erhebungsinstrumente zur Selbsteinschätzung der ArbeitnehmerInnen mit Instrumenten für die teilnehmende Beobachtung und die Einschätzung durch die „Linienvorgesetzten“. Mit dem insgesamt aufwändigen Design können innerhalb von Unternehmen Unterschiede in der Lernförderlichkeit der Arbeitsorganisation gemessen werden. Weiters ermöglicht ein Vergleich zwischen Unternehmen, festzustellen, ob und welches Veränderungspotenzial besteht, um Unternehmen bei der (selbstgestellten) Aufgabe, das Lernpotenzial ihrer Arbeitsprozesse zu erhöhen, zu unterstützen.

Darstellung 4.2

Arbeitsplätze mit geringer/hocher Lernintensität in Norwegen (2002)



Quelle: (SKULE und REICHBORN 2002), n = 1.301

Eine in umfassenden Bevölkerungsumfragen einsetzbare Form, zu erheben, wieviele Personen (eher) lernförderliche Arbeitsplätze haben, stellt der von einem norwegischen Team entwickelte Lernförderlichkeitsmonitor dar. Auf Basis von drei Fragen wird die relative Lernintensität von Arbeitsplätzen abgeschätzt. Die Fragen lauten: „Wie häufig lernen Sie im Lauf einer Arbeitswoche etwas dazu?“, „Wie lange benötigt ein/-e ArbeitnehmerIn mit vergleichbarer Ausbildung, um an Ihrer Position einsetzbar zu sein?“, „Wie lange können Sie von ihrem Arbeitsplatz fern bleiben, ohne den Anschluss zu verlieren?“. Auf Basis dieser Fragen wurde ein zusammengesetzter Indikator gebildet, der eine Einschätzung erlaubt, ob die Lernintensität eines Arbeitsplatzes – im Vergleich zum Durchschnitt der Arbeitsplätze – hoch oder niedrig ist. Durch den so gewonnenen Indikator lässt sich darstellen, wer mit hoher Wahrscheinlichkeit einen lernintensiven Arbeitsplatz inne hat und wer nicht. Das Konzept ist Bestandteil der norwegischen Berichterstattung zum Lebenslangen Lernen. Der Zugang zu diesen Arbeitsplätzen ist erwartungsgemäß ungleich verteilt und variiert u.a. nach Geschlecht, Alter und höchster abgeschlossener Ausbildung (vgl. Kapitel 4.2). Während mehr als die Hälfte der Frauen und knapp ein Drittel der Männer mit ausschließlich Pflichtschulbildung einen Arbeitsplatz mit niedriger Lernintensität inne hat, trifft dasselbe auf nur rund ein Zehntel der Männer und Frauen mit Hochschulabschluss zu. Frauen haben – mit Ausnahme der HochschulabsolventInnen – jeweils deutlich häufiger Arbeitsplätze mit niedriger Lernintensität und durchgehend seltener Arbeitsplätze mit hoher Lernintensität. Für Österreich – bzw. Wien – liegen noch keine Studien vor, die die Verteilung der Lernintensität von Arbeitsplätzen messen würden.

Lernrestringierende Arbeitsplätze lassen sich als Negativfolie der lernförderlichen Arbeitsplätze verstehen: Hier ist die Mehrzahl der genannten Eigenschaften nicht oder nur sehr eingeschränkt gegeben. Insbesondere ist die Arbeit so organisiert, dass ein vergleichsweise enges und starres Arbeitsaufgabengebiet erledigt werden muss. Alles richtig zu machen gilt als Normalfall, Fehler werden als Schuld dem Individuum zugeschrieben, für außergewöhnliche Aufgaben sind immer SpezialistInnen zuständig. Leistungssteigerung ist hauptsächlich über Arbeitsintensivierung und -verdichtung möglich. Das Maximum an Leistungsfähigkeit wird vergleichsweise rasch – oft schon binnen weniger Wochen – erreicht: Danach liegt das Hauptaugenmerk auf der Vermeidung einer zu raschen psychischen oder körperlichen Erschöpfung. Anerkennung wird wenig geboten. Wenn MitarbeiterInnen trotz allem dazulernen und neue Lösungen vorschlagen, dann fehlen in der Regel Vorkehrungen, wie dieses Lernen auf organisatorischer Ebene genutzt werden kann. Oft werden Verbesserungsvorschläge nicht anerkannt und führen im schlimmsten Fall sogar zu einer weiteren Verschlechterung der Arbeitsbedingungen, weil sie in einseitiger, nur Unternehmensinteressen berücksichtigenden Weise umgesetzt werden. Da wenig Lernen am Arbeitsplatz notwendig ist, wird es auch kaum unterstützt. Betriebliche Weiterbildung bleibt die Ausnahme und beschränkt sich zumeist auf Trainings, die MitarbeiterInnen zur Einhaltung von Normen und Routinen – z.B. im Bereich sicheren Arbeitens, Hygiene oder KundInnenorientierung – anleiten sollen.

Lernrestringierende Arbeitsplätze unterstützen Individuen kaum in ihrem Lernen und ihrer Entwicklung. Sie motivieren auch nicht zum Lernen. Erwachsene, die über lange Jahre lernrestringierende Arbeitsplätze innehaben – oft mangels besserer Alternativen – können nur versuchen, den Mangel an Lernmöglichkeiten und Motivation in anderen Lebensbereichen auszugleichen: in ihrem Familienleben, ihrem zivilgesellschaftlichen Engagement, in ihren Freizeitbeschäftigungen. Die fehlenden Lernmöglichkeiten und die fehlende Anerkennung schaffen eine Lücke, die gefüllt werden muss. Ob dies gelingen kann, hängt von vielen weiteren Faktoren ab, allen voran von der Frage, welche Eigenschaften der Arbeitsplatz sonst noch hat (Höhe des Einkommens, Sicherheit, Arbeitszeiten usw.) und von der Frage, welche Möglichkeiten, ein Leben jenseits des „Jobs“ zu gestalten, bestehen.

Zu den unterschiedlichen Interessenlagen hinsichtlich des Lernens am Arbeitsplatz vergleiche Exkurs 8 *Der lernförderliche – „gute“ – Arbeitsplatz im Spannungsverhältnis zwischen ArbeitnehmerInnen- und ArbeitgeberInneninteressen* im Anhang

Personen, die über lange Jahre auf lerndepravierenden Arbeitsplätzen tätig waren, haben häufig gelernt, mit sehr widrigen Problemen umzugehen: eine Kompetenz, die fatalerweise insbesondere dabei hilft, weiterhin mit sehr benachteiligenden Arbeitsplätzen fertig zu werden. Die Kompetenzen, über die sie darüber hinaus verfügen, haben sie insbesondere im familiären Bereich, in ihren Freizeitbeschäftigungen und ihrem zivilgesellschaftlichen Engagement entwickelt. Kompetenzen der (beruflichen) Erstausbildung sind immer noch von einiger Bedeutung. Allerdings drohen sie zu veralten und – gemäß dem Grundsatz *Use it or Lose it* – verloren zu gehen. Personen mit geringem formalem Qualifikationsniveau haben oft keinen Zugang zu lernförderlichen Arbeitsplätzen und finden sich deshalb verstärkt auf lernrestringierenden. Nur wenn erworbene Kompetenzen – z.B. ein gut

entwickeltes Leseverständnis – in außerberuflichen Tätigkeiten genutzt werden, überleben sie ihre Nichtnutzung und Bedeutungslosigkeit im beruflichen Kontext.

Wie lernförderliche und wie lernrestringierende Arbeitsplätze subjektiv erlebt werden und ob und welche langfristigen Auswirkungen sie haben, zählt zu den komplexesten Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Lernen am Arbeitsplatz. Hier können nur stellvertretend zwei Wege, die Frage zu untersuchen, kurz skizziert werden.

Konzept der Karriereanker (Edgar Schein): Ob lernrestringierende Arbeitsplätze als belastend und lernförderliche Arbeitsplätze als unterstützend wahrgenommen werden, hängt von der subjektiven Bedeutung der Arbeit an sich ab: Die relative Bedeutung von Erwerbsarbeit – insbesondere im Vergleich zu anderen Lebensbereichen – ist dabei individuell verschieden, sie variiert aber im Laufe des Lebenszyklus. Einen Versuch, die unterschiedliche Bedeutung von Erwerbsarbeit und damit aktuell verbundene Karrieretypen zu systematisieren, hat Edgar Schein vorgelegt und wird in eigener Adaption in Tabelle 4.3 wiedergegeben. Immer dann, wenn dem Berufskontext aktuell nicht zentrale Bedeutung zugeschrieben wird, ist zu vermuten, dass fehlende Lernmöglichkeiten – und damit auch Lernnotwendigkeiten – durch das Individuum hingenommen werden, insbesondere dann, wenn andere Eigenschaften des Arbeitsplatzes (z.B. Bezahlung, Arbeitszeit, Erreichbarkeit, Arbeitsplatzsicherheit, Arbeitsklima) den eigenen Bedürfnissen entsprechen. Nur in Lebensphasen oder bei individuellen Lebensentwürfen, die der Erwerbsarbeit einen hohen Eigenwert zumessen, werden beschränkte Lernmöglichkeiten als explizites Hindernis erlebt. Allerdings ist deutlich, dass das Konzept der persönlichen Karriereanker („Was ist mir persönlich wichtig?“) in der Beratung von Hochqualifizierten entwickelt worden ist. Jene Gruppe, die die Bedeutung der Erwerbsarbeit anderen Lebensbereichen unterordnet und auf die die Mehrheit der Erwerbsbevölkerung entfällt, ist vergleichsweise schwach differenziert. Das Zustandekommen von Karriereankern ist zwar an den Lebenszyklus gekoppelt, nicht aber an die realen Karrierechancen von Individuen, die durch gesellschaftliche Konkurrenzprozesse festgelegt sind.

Tabelle 4.3

Typen von Karriereankern

Haupttypen	Untertypen	Kurzbeschreibung
Der Fokus liegt auf der Adaptierbarkeit der Erwerbskarriere für andere Lebenssphären	(1) Lebenszyklusabschnitts-adäquatheit (Schein, 1993)	Die Möglichkeit der Verwirklichung nicht-beruflicher Aufgaben (insbesondere auch gewünschter Stile des Familienlebens) ist zentral – die Berufstätigkeit wird nach Beiträgen zu und Vereinbarkeiten mit dem Lebensstil und den aktuellen Entwicklungsaufgaben gewählt; Erwerbstätigkeit soll rasch an wechselnde private Bedürfnisse angepasst werden können (Stabilität ist untergeordnet).
	(2) Sicherheit und Stabilität	Erwerbstätigkeit soll insbesondere ein stetiges (angemessenes) Einkommen liefern (geringes Anspruchsniveau); die Arbeitsbedingungen sollen konstant sein; beide Eigenschaften ermöglichen eine Verlagerung des Lebensfokus auf den privaten Bereich.
Die Berufstätigkeit nimmt einen hohen Stellenwert/ gleichwertigen Stellenwert ein – relative Vereinbarkeit ist nur zusätzliche Bedingung	(3) Technische/funktionale Kompetenz (Spezialisierung)	Die Weiterentwicklung einer spezifischen Kompetenz und die Anerkennung dafür stehen im Fokus der Erwerbstätigkeit.
	(4) Managementkompetenz	Die Ausführung und Übernahme von Leitungsaufgaben stehen im Fokus.
	(5) Autonomie/ Unabhängigkeit	Die Arbeitsorganisation soll ein Maximum an Autonomie in der persönlichen Arbeitsplanung und Arbeitsdurchführung (reine Ergebnisorientierung) ermöglichen.
	(6) Unternehmerische Kreativität	Die Umsetzung selbst gewählter Projekte, mit denen eine hohe persönliche Identifikation eingegangen wird, ist zentral.
	(7) Engagement	Die berufliche Tätigkeit wird als Verwirklichung eines persönlich hochgeschätzten (moralischen, politischen, kulturellen) Werts erlebt und an diesem Wert ausgerichtet.
	(8) Herausforderungen	Die berufliche Tätigkeit soll <i>thrill</i> bieten, möglichst schwierige Aufgaben sollen sich abwechseln (keine Wiederholung eines erfolgreichen Versuchs, sondern immer neue Herausforderungen).

Quelle: 3s-Darstellung auf Basis von (SCHEIN 1978, SCHEIN 1995, SCHEIN 1993)

Konzept klassenfraktionsspezifischer Einstellungsmuster zur Arbeit

((Erwerbs-)Habitus) (verschiedene Konzepte im Anschluss an Pierre Bourdieu): Die Einstellung zur Arbeit und damit das Erleben der Lernförderlichkeit bzw. Lernrestringiertheit von Arbeitsplätzen wird dabei als Ergebnis von drei unterschiedlichen Faktoren erklärt: 1. den umkämpften sozialen Normen für Anerkennung und Erfolg in einem spezifischen sozialen (professionellen) Feld (z.B. Schulen, Verwaltung; Banken; Werbung), 2. der spezifischen organisatorischen Kultur und den dadurch gegebenen Handlungsmöglichkeiten in einer Organisation und 3. den biografisch erworbenen, familiär vererbten Einstellungsmustern, welche Ansprüche an eine Arbeit gestellt werden dürfen. Individuen erben eine

Grundhaltung zur Frage danach, was sie von Arbeit erwarten dürfen: ob „man“ froh sein muss, (irgend-) eine zu haben und zu sehen, was sich neben der Arbeit noch an Leben ausgeht, ob „harte“ Arbeit für faires Geld erwartet wird, das eine angemessene Lebensgestaltung außerhalb der Arbeit ermöglicht, ob Arbeit ein herausforderndes Spiel ist, in dem es darauf ankommt, sich zu beweisen und erfolgreich zu sein, ob Arbeit der Ort der Selbstverwirklichung ist, wo individuell geteilte Interessen in professionellem Umfeld verfolgt werden usw.. All diese Grundhaltungen zur Arbeit werden in der Folge familiär erworben und werden vorerst lebensgeschichtlich wirksam. Individuen können nur dann einen neuen Habitus annehmen, wenn sie ein Arbeitsumfeld erleben, das andere Einstellungen zur Arbeit ermöglicht und als sinnvoll erlebbar macht. Fatalerweise erwarten Individuen aus sozial benachteiligten Klassenfraktionen nichts anderes als „schlechte“ Arbeits- und Lernbedingungen. Finden sie diese vor, dann fügen sie sich in die erwarteten Konsequenzen und stellen ihr Leben auf die als unveränderbar angesehene Situation ein. Während damit die aktuellen Feldbedingungen – die Organisation der Arbeit, die Dynamik des sozialen Felds – das individuelle Verhältnis zur Arbeit und die Motivation zu lernen wesentlich mitgestalten, werden die aktuellen Möglichkeiten entsprechend der bisherigen sozialen Herkunft unterschiedlich wahrgenommen. Das führt auch dazu, dass ein und derselbe lernförderliche Arbeitsplatz von Individuen mit unterschiedlicher sozialer Laufbahn als entweder sehr förderlich oder als sehr belastend erlebt wird, weil die (neuen) Anforderungen noch nicht mit den individuell erworbenen Strategien, mit dem „Problem Arbeit“ umzugehen, übereinstimmen (vgl. (ANDERSEN und TROJABORG 2007)).

Aus Sicht des Lern- und Wissensempowerments sind die zentralen Schlussfolgerungen, dass Individuen nur unter bestimmten Bedingungen lernrestringierende Arbeitsplätze von sich aus als belastend erleben. Die soziale Herkunft bestimmt nicht nur die Schulwahl, sondern auch die Erwartungen an den Arbeitsplatz wesentlich mit und unterstützt eine Wahl lernrestringierender Arbeitsplätze durch sozial benachteiligte Personengruppen. Dem steht gegenüber, dass die aktuellen Möglichkeiten zu lernen, die ein Arbeitsplatz bietet, zentral für die Motivation zu lernen sind: Individuen sind nicht – als zentrale Persönlichkeitseigenschaft – „demotiviert“ oder „lernunwillig“, sondern die aktuellen Rahmenbedingungen bringen – wenn auch mit der Verzögerung, die Lernprozesse mit sich bringen – jeweils neue Motivationslagen hervor.

Tabelle 4.4

Auswirkungen der Qualität des Lernens am Arbeitsplatz

	Lernrestringierender Arbeitsplatz	Lernförderlicher Arbeitsplatz
<i>Möglichkeiten zu Lebenslangem Lernen und lebenslanger Entwicklung</i>		
Motivation zu lernen	Keine Unterstützung	Wird stark unterstützt
Kontinuierlicher Wissens- und Kompetenzgewinn im Arbeitsprozess	Gering	Groß
Bedeutung anderer Lebensbereiche als Quelle der Möglichkeiten und Motivation	Kompensation für den fehlenden beruflichen Kontext	Ergänzung des beruflichen Kontexts
Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsangeboten	Eingeschränkt	Nicht eingeschränkt
Umsetzungsmöglichkeiten von Ergebnissen von Weiterbildungen und Lernprozessen	Kaum gegeben	Umfassend gegeben
Karriereoptionen	Sich verstärkende Einschränkungen	Kontinuierlich neue Optionen auf Basis verbesserter individueller Kompetenzen
Ressourcen der Arbeitsplatzsicherheit	Geringe Primärmacht (leichte Ersetzbarkeit); Abhängigkeit kollektiver Vertretungsmacht; von kollektiven Kündigungsschutz-Bestimmungen und dem „Schicksal der Branche“	Kontinuierlich neue Optionen auf Basis verbesserter individueller Kompetenzen (aber: trotz individueller Macht oftmals Abhängigkeit von kollektiver Vertretung)
Zugang zu einem (anderen) lernförderlichen Arbeitsplatz	Starke Wettbewerbsnachteile, geringe Netzwerkeinbindung	Gute Zugangschancen, gute Netzwerkeinbindung
Beschäftigungssicherheit bei Arbeitsplatzverlust	Eingeschränkt (wenig verwertbare berufliche Kompetenzen; Entwertung und Verlust früher erworbener beruflicher Kompetenzen; geringe Konkurrenzfähigkeit gegenüber jüngeren, besser qualifizierten MitbewerberInnen)	Hoch (umfassende, ausschließlich in der Praxis erwerbbar Kompetenzen; Aktualisierung früher erworbener Kompetenzen)

Quelle: 3s-Darstellung

Ob Individuen einen lernförderlichen oder lerndepravierenden Arbeitsplatz haben, bestimmt wesentlich ihren Zugang zum lebenslangen Lernen mit. Sowohl die Möglichkeiten als auch die Motivationen zu lernen hängen an dieser Frage. Tabelle 4.4 fasst die wichtigsten Punkte zusammen. Entscheidend ist:

- ___ Lernförderliche Arbeitsplätze schaffen die Motivation zum Lernen, lernrestringierende nicht. Hier müssen Individuen die Motivation zu lernen in anderen Lebensbereichen gewinnen und gegen die Bedingungen am Arbeitsplatz verteidigen.
- ___ Lernförderliche Arbeitsplätze bieten häufig auch die Möglichkeiten zu betrieblicher Weiterbildung, lernrestringierende kaum. Hier müssen Individuen – auf eigene Faust und außerhalb der Arbeitszeit – für sich nach Möglichkeiten suchen.
- ___ Lernförderliche Arbeitsplätze ermöglichen, Lernerfahrungen – wo immer diese auch gemacht wurden – unmittelbar anzuwenden und mit Leben zu erfüllen, lernrestringierende nicht. Selbst wenn es gelingt, außerhalb des Arbeitskontextes zu lernen und z.B. eine berufliche Weiterbildung zu absolvieren, bleibt die Möglichkeit der Umsetzung sehr begrenzt. Umsetzung und Anerkennung von gelingendem Lernen bleibt auf „später“ vertagt oder in den außerberuflichen Bereich verschoben.
- ___ Lernförderliche Arbeitsplätze stärken die Arbeitsplatz- und Beschäftigungssicherheit, erweitern die Karriereoptionen und machen es vor allem wahrscheinlich, dass auch ein alternativer lernförderlicher Arbeitsplatz gefunden werden kann. Wer keinen lernförderlichen Arbeitsplatz hat, hat nicht nur oft eine insgesamt schlechtere Arbeitsmarktsituation, sondern insbesondere weniger Chancen, Zugang zu einem lernförderlichen Arbeitsplatz zu erhalten. Um den Nachteil auszugleichen, müssen umfassendere und risikoreichere Weiterbildungswege beschritten werden: und das ohne jede Unterstützung und Anerkennung durch den aktuellen Arbeitgeber

Personen, die zu den typischerweise (weiter-) bildungsbenachteiligten Gruppen zählen, haben auch weitaus häufiger einen lernrestringierenden Arbeitsplatz als der Durchschnitt der Erwerbsbevölkerung. Ihre – im Durchschnitt betrachtete – Weiterbildungsbenachteiligung ist insgesamt zu einem erheblichen Maß ein Effekt der höheren Wahrscheinlichkeit, nur Zugang zu lernrestringierenden Arbeitsplätzen zu haben. Für die Betroffenen sind die Auswirkungen gravierend und auf drei Ebenen angesiedelt:

1. Sie erhalten weniger Möglichkeiten zu lernen, sowohl im alltäglichen Arbeitsprozess als auch in Form betrieblicher Weiterbildung.
2. Sie haben wenig Möglichkeiten, Lernfortschritte, die sie trotz allem – vor allem auch außerhalb des Arbeitskontextes machen – an ihrem derzeitigen Arbeitsplatz zu verwenden: So lange sie einen lernrestringierenden Arbeitsplatz haben, kann ihnen Weiterbildung nichts bringen: Damit Lernen und Weiterbildung beruflich Früchte trägt, müssen sie den Arbeitsplatz wechseln (innerhalb des Betriebs oder durch Arbeitgeberwechsel).
3. Weil Lernen und Weiterbildung im beruflichen Kontext für sie nur mit einem Arbeitsplatzwechsel sinnvoll ist, erhöhen sich die Quantität der Einsätze und die Komplexität der Aufgabe. Lernen und Weiterbildung muss

so gestaltet werden, dass der Wechsel in ein lernförderliches Arbeitsverhältnis gelingt. Je nach Ausgangsposition kann das einen mehrjährigen Lern- und Ausbildungsprozess bedeuten. In dieser langen Zeitspanne erbringen die Lernenden doppelte Anstrengungen – der lernrestringierende Job und die Weiterbildung – ohne dafür im beruflichen Kontext Anerkennung zu erfahren. Sie müssen diese Durststrecke auf sich nehmen und zugleich das doppelte Risiko tragen, dass ihnen unterwegs die Kraft ausgeht oder sie trotz ihrer Bemühungen – z.B. wegen offener Diskriminierung aufgrund des Alters oder eines Migrationshintergrunds – keinen lernförderlichen Arbeitsplatz erhalten.

Paradoxerweise haben damit bildungsbenachteiligte Personen häufig die weitaus schwierigeren Lern- und Bildungswege zu bewältigen, damit ihnen ihre Bemühungen etwas bringen. Die Aussage „Weiterbildung bringt mir nichts“ ist vor diesem Hintergrund weniger als Einstellung zu sehen, denn als realistische Einschätzung: Während Personen an lernförderlichen Arbeitsplätzen von den Beiträgen, die einzelne Lern- und Weiterbildungsschritte liefern, unmittelbar profitieren können, hilft Personen auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen nur der große Aufbruch, der – oft über Zwischenstationen – zu einem weniger benachteiligten Lernverhältnis führt.

Das Problem der „Losgrößen“ in der beruflichen Entwicklung

Zu verstehen, wie unterschiedlich die Möglichkeiten, sich weiterzuentwickeln sind, je nachdem, ob ein lernförderliches oder ein lernrestringierendes Arbeitsverhältnis den Ausgangspunkt bietet, ist für ein Verständnis von Unterschieden in der Lern- und Weiterbildungsmotivation zentral. Da bildungsbenachteiligte Personengruppen überdurchschnittlich häufig lernrestringierende Arbeitsverhältnisse innehaben, ist es für das Verständnis ihres Lern- und Weiterbildungsverhaltens erforderlich, diesen Aspekt näher zu beleuchten.

Damit Lernen zu einer beruflichen Entwicklung führen kann, sind – stark vereinfachend – acht Entwicklungswege möglich, die völlig unterschiedliche Ansprüche an die Individuen stellen. Im Folgenden werden die Möglichkeiten kurz skizziert und diskutiert, ob sie für Personen auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen verfügbar sind.

1. *Weiterentwicklung am derzeitigen Arbeitsplatz*: Das Lernen im Arbeitsprozess und jede darauf ausgerichtete berufliche Weiterbildung ermöglicht, den aktuellen Arbeitsplatz besser auszufüllen bzw. neue Facetten wahrzunehmen (*job enlargement* und *job enrichment*). Damit eine solche Weiterentwicklung am Arbeitsplatz möglich ist, muss aber die Organisation der Arbeit es zulassen, im Prozess zu lernen bzw. Gelerntes tatsächlich umzusetzen. Während die Weiterentwicklung am derzeitigen Arbeitsplatz die typische Form des Lernens am Arbeitsplatz und den häufigsten Kontext für betriebliche und individuelle berufliche Weiterbildung darstellt, steht eben diese Form des Lernens auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen kaum zur Verfügung.

2. *Wechsel des Arbeitsplatzes in einer Fachkarriere beim selben Arbeitgeber („technical ladder“)*: Das Ziel, beim selben Arbeitgeber einen verwandten Arbeitsplatz

einzunehmen, der es erlaubt, umfassendere Beiträge, die eine höhere Spezialisierung erfordern, zu erbringen, stellt für viele Erwerbstätige eine naheliegende Option dar. Im Idealfall bauen sie auf bestehenden Stärken auf und entwickeln den aktuellen Arbeitsplatz nach Möglichkeit weiter: An einem bestimmten Punkt wird dann die formelle Arbeitsplatzbeschreibung und die zugesprochene Gratifikation nachgezogen. Wiederum steht diese Möglichkeit nur InhaberInnen lernförderlicher Arbeitsplätze offen. Selbst wenn ein Betrieb „SpezialistInnen“-Jobs anbietet, haben ArbeitnehmerInnen auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen wenig Chance, auf ihre Fähigkeiten aufmerksam zu machen oder diese kontinuierlich zu entwickeln. Allein eine außerhalb des Betriebs absolvierte berufliche Weiterbildung – zumeist ohne Unterstützung des Betriebs – kann hier helfen. Zugleich sehen sich ArbeitnehmerInnen damit konfrontiert, dass sie für diesen „internen“ Aufstieg nicht vorgesehen sind, es innerhalb des eigenen Betriebs – trotz umfassender Weiterbildung – schwieriger ist, den geplanten Aufstieg zu realisieren als bei einem alternativen Arbeitgeber. Während InhaberInnen mit einem lernförderlichen Arbeitsplatz damit leichter intern aufsteigen können, sind diese internen Routen InhaberInnen lernrestringierender Arbeitsplätze verwehrt.

3. Aufstieg in der Hierarchie beim selben Arbeitgeber (Funktionskarriere): InhaberInnen lernförderlicher Arbeitsplätze – bzw. deren Arbeitgeber – können bei der Vorbereitung auf Führungsaufgaben auf die Lernerfahrungen am Arbeitsplatz zurückgreifen. Häufig werden die Lernmöglichkeiten eines Arbeitsplatzes (z.B. durch Übertragung von Projektarbeiten, Delegation von bestimmten KundInnenbeziehungen) bewusst ausgeweitet, um Lernmöglichkeiten zu schaffen, die auf die Übernahme einer (weiteren) Führungsposition vorbereiten. Betriebe unterstützen die Vorbereitung oder – nach bereits erfolgter Beförderung – die Bewährung in einer neuen Führungsposition häufig durch betriebliche Weiterbildung. Individuen haben zudem die Möglichkeit, sich, aufbauend auf ihre Lernerfahrungen, individuell beruflich weiterzubilden, um sich für einen Karriereschritt vorzubereiten und zu empfehlen². Personen ohne lernförderlichen Arbeitsplatz können sich eigentlich nur – ohne die Unterstützung des Arbeitsplatzlernens und ohne Unterstützung des Arbeitgebers – auf eine Führungsposition in einem anderen Unternehmen vorbereiten.

4. Vergleichbarer – lernförderlicher - Arbeitsplatz bei einem anderen Arbeitgeber: Jeder Arbeitsplatzwechsel setzt voraus, die eigenen Kompetenzen an einen neuen Arbeitgeber zu vermitteln und zugleich in der Konkurrenz mit anderen ArbeitnehmerInnen zum Zug zu kommen. Berufliche Kompetenzen, die im Arbeitsprozess an den bisherigen Arbeitsplätzen erworben worden sind, können zwar oftmals nur schwer dokumentiert werden, sie stellen aber einen besonderen „Schatz“, einen Trumpf in der Konkurrenz dar, über den jüngere AbsolventInnen nicht verfügen. Je mehr Lernen und Entwicklung der bisherige Arbeitsplatz bzw. die bisherigen Arbeitsplätze geboten haben, umso mehr Erfahrung und Kompetenz kann einE ArbeitnehmerIn in die Waagschale werfen. Die Berufserfahrung – das bisher mögliche Lernen am Arbeitsplatz – stellt damit eine zentrale Basis dafür dar, ob die

verweist dabei häufig darauf, dass einE ArbeitnehmerIn vorerst nicht für einen Karriereschritt vorgesehen ist und der Arbeitgeber sich deshalb auch nicht aktiv an den Kosten für die Weiterbildungsaktivität beteiligt. Weiterbildungsaktive TeilnehmerInnen verfügen aber zumindest über die Exit-Option, nach einer Führungsaufgabe in einem anderen Unternehmen zu suchen.

Wahl auf einE ArbeitnehmerIn fällt und unter welchen Bedingungen (z.B. Einkommenshöhe) die Neueinstellung erfolgt. Personen, die lange auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen gearbeitet haben, erleiden häufig Wettbewerbsnachteile: Sie können gegen BewerberInnen, die von lernintensiveren Arbeitsplätzen kommen, nur dann konkurrieren, wenn sie den Wettbewerbsnachteil durch höhere Bildungstitel, berufliche Weiterbildung oder das Lernen in anderen Lebensbereichen wettmachen können. Langjährige Beschäftigung auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen führt zur Situation, ständig aufholen zu müssen, was MitbewerberInnen im Arbeitskontext kontinuierlich an Lernmöglichkeiten erhalten haben. Zugleich ist der Wechsel in ein vergleichbares, aber Lernen ermöglichendes Arbeitsverhältnis der „einfachste“ berufliche Entwicklungsschritt, der InhaberInnen von lernrestringierenden Arbeitsverhältnissen überhaupt offen steht.

5. und 6. *Bewerbung um höherwertige bzw. Leitungsfunktionen in anderen Unternehmen:* Was für einen gleichrangigen Arbeitsplatz gilt, trifft auch für Schritte zu, wo nicht nur der Arbeitgeber gewechselt, sondern zugleich ein beruflicher Karrierefortschritt erzielt werden soll. Lernen im Arbeitsprozess ist die Basis für berufliche Erfahrung und diese eine wesentliche Voraussetzung, um in Auswahlverfahren zum Zug zu kommen und in der formellen und informellen „Erprobungszeit“ tatsächlich die Erwartungen des Arbeitgebers erfüllen zu können. Individuelle berufliche Weiterbildung kann den Nachteil gegenüber MitbewerberInnen ausgleichen, zugleich ist sie risikoreich: Durch ihre Arbeitsverhältnisse und die mangelnde Unterstützung ihrer Arbeitgeber benachteiligte Personen konkurrieren nämlich mit BewerberInnen, die von ihren lernförderlichen Arbeitsplätzen und von Weiterbildungsangeboten, die ihnen ihre Arbeitgeber bereitgestellt haben, profitieren können.

7. *Wechsel des Berufsfelds (Aufnahme einer qualifizierten Tätigkeit):* Die Entscheidung, das Tätigkeitsfeld (wieder) zu wechseln, bringt immer mit sich, dass beim Zugang zu einem neuen Arbeitsplatz nur eingeschränkt auf die bisherigen Berufserfahrungen zurückgegriffen werden kann. Sofern nicht längere Zeit in einem ausbildungsadäquaten Erwerbsverhältnis gearbeitet wurde und der Feldwechsel eine „Rückkehr“ bedeutet, setzt der Berufsfeldwechsel häufig eine berufliche Aus- oder Weiterbildung voraus. Unabhängig vom bisherigen Arbeitsplatz kommt in diesen Transitionen vergleichsweise umfassenden Bildungsaktivitäten eine zentrale Rolle zu. Zugleich müssen sich Individuen in einem neuen Berufsfeld orientieren und neuerlich eine berufliche Sozialisation durchlaufen. Berufsfeldwechsel zählen damit – abgesehen von Konstellationen, wo weder im alten noch im neuen Berufsfeld eine dauerhafte Verankerung angestrebt wurde bzw. wird – insgesamt zu den herausforderndsten Passagen. ArbeitnehmerInnen, die in ihrer bisherigen Berufslaufbahn von lernförderlichen Arbeitsplätzen in ihrer Entwicklung und bei der Ausbildung von Schlüsselqualifikationen profitieren konnten, bauen aber abermals auf einer Basis auf, die ArbeitnehmerInnen auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen erst „einholen“ müssen.

8. *Wechsel des Arbeitsplatzes (bzw. des Berufsfeldes) und fundamentaler sozialer Aufstieg:* Weiterbildungskarrieren, die einen Bildungsabschluss auf einer (deutlich) höheren Stufe des Bildungssystems umfassen, bedeuten häufig elementare Statuspassagen im sozialen Raum, bei denen Grenzen, die durch das Bildungssystem

vorgegeben sind, durchbrochen werden. Mit der neuen Tätigkeit ist zugleich die Notwendigkeit verbunden, sich im sozialen Kontext zu etablieren, der für berufstätige AbsolventInnen dieser Ausbildungsformen typisch ist. Auch wenn die AbsolventInnenmilieus aller Studienrichtungen durch die Bildungsexpansion deutlich heterogener geworden sind und Ausbildungsniveau und Lebensstilerwartungen weniger strikt verbunden sind, bedeutet der „Bildungsaufstieg“ für viele Personen aus „bildungsfernen“ Milieus (ArbeiterInnenklasse, einem Teil der MigrantInnenmilieus³) eine besondere lebensgeschichtliche Herausforderung. Sie gehören dabei nicht nur aufgrund ihrer sozialen Herkunft, sondern auch aufgrund des Zeitpunkts ihrer Bildungsentscheidung – insbesondere wenn sie bereits älter als 25 Jahre sind – zu einer doppelten Minderheit im Berufsfeld, das sie anstreben. Wenn der Bildungsweg und die berufliche Integration gelingt, sind sie Musterfälle des sozialen Aufstiegs – ein Facharbeiter absolviert ein Technikstudium und beginnt als Diplomingenieur zu arbeiten; eine Krankenpflegerin absolviert ein Medizinstudium und beginnt als Spitalsärztin zu arbeiten, eine als Hilfsarbeiterin beschäftigte SchulabbrecherIn holt die Studienberechtigung nach, absolviert ein BWL Studium und übernimmt eine Leitungsfunktion im sozialen Bereich. Während im Erfolgsfall den persönlichen Einsätzen ein Gegengewicht gegenüber steht, müssen alle, die sich auf eine so umfassende Weiterbildungskarriere aufmachen, mit den Risiken rechnen: Die Wahrscheinlichkeit, die Vielfachbelastung eines Zweiten Bildungswegs nicht zu meistern, ist hoch. Die Schwierigkeiten, am AbsolventInnenarbeitsmarkt als „Non-traditional Student“ zum Zug zu kommen, sind schwer antizipierbar. Vor dem Hintergrund dieser insgesamt außerordentlichen Aufgabe kommt der Frage, ob ein lernförderlicher – und auch in seinen anderen Aspekten angemessener – Arbeitsplatz verfügbar ist oder nicht, eine entscheidende Bedeutung zu: Lernförderliche Arbeitsplätze bieten Halt und ermöglichen, Teilerfolge auf dem insgesamt langen Bildungsweg in den Arbeitsprozess zu integrieren. Auch wenn nach dem Abschluss kein Verbleib beim aktuellen Arbeitgeber angestrebt wird, bietet ein lernförderlicher Arbeitsplatz einen Spielraum, auf die Realisierung der Möglichkeiten, die der erworbene Bildungsabschluss bietet, zu warten. Zwar haben Personen ohne lernförderlichen Arbeitsplatz wenig zu verlieren und können – falls der Arbeitsplatz sonst gute Arbeitsbedingungen bietet – ebenfalls einen Rückhalt finden: Sie können aber im gesamten Ausbildungsprozess weder Teilerfolge umsetzen noch direkt von ihrem Arbeitsplatzlernen für ihre Weiterbildung profitieren.

Zusammenfassend muss also festgehalten werden, dass ArbeitnehmerInnen ohne lernförderlichen Arbeitsplatz

- ___ weitaus weniger Optionen haben, überhaupt an ihrer beruflichen Karriere zu arbeiten und diese durch Weiterbildung zu unterstützen,
- ___ sie in der Regel aus einer benachteiligten Position starten,
- ___ sie es insgesamt mit weitaus größeren „Losgrößen“ zu tun haben: eine Entwicklung in kleinen Schritten ist verwehrt.

³ vgl. zu den MigrantInnenmilieus und ihrer unterschiedlichen Nähe zum Erwerb höherer Bildung: Exemplarische Biographien von Migrantinnen mit erfolgreichen Bildungskarrieren aus unterschiedlichen MigrantInnenmilieus bietet Hummrich, Merle (2009) *Bildungserfolg und Migration - Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften

Dies gilt insbesondere, wenn auch die formale Qualifikation der Individuen gering ist, sie weder mit Arbeitserfahrung noch mit ihrer Qualifikation punkten können: Personen, die z.B. nur über Pflichtschulabschluss oder eine entwertete Lehrausbildung verfügen und über Jahre keinen Zugang zu einem lernförderlichen Arbeitsplatz gefunden haben, bleibt damit wenig Alternative, als sich durch umfassende Weiterbildungsaktivitäten – die im Idealfall auch einen formalen Abschluss beinhalten – möglichst rasch einen lernförderlichen Arbeitsplatz zu erkämpfen. Mit den schlechtesten Karten ausgestattet müssen sie ein schwieriges und risikoreiches Unterfangen wagen.

5 Zielgruppen des Lern- und Wissensempowerments

In der Literatur zur Benachteiligung in der Teilnahme am Lebenslangen Lernen werden, um Zielgruppen für Interventionen zu definieren, zumeist Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit als Ausgangspunkt gewählt, dass Angehörige sozio-ökonomischer Kategorien (z.B. Männer/Frauen; Personen ab 50 Jahren, Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss) an Weiterbildung teilnehmen: Nehmen die Angehörigen einer definierten Klasse deutlich seltener an Weiterbildung teil als der Durchschnitt der Bevölkerung, dann wird diese als benachteiligte Zielgruppe betrachtet. Das Verständnis der Beteiligung an Lebenslangem Lernen wird dabei – hauptsächlich aufgrund der Datenverfügbarkeit – auf die Beteiligung an organisierter Weiterbildung beschränkt.

In einem weiteren Schritt wird versucht zu erklären, welche Faktoren zu der unterdurchschnittlichen Teilnahme führen. Neben den sozial-statistischen Variablen selbst – Alter, Bildungsstand, Geschlecht – werden dabei insbesondere Motivationen und Einstellungen der Individuen und ihre Integration in den Arbeitsmarkt – Branche und Größe des Beschäftigungsbetriebs, Betriebszugehörigkeit, Stellung im Beruf usw. – betrachtet. In der Regel werden die Annahmen im Rahmen statistischer Modelle zusammengeführt, die die relative Bedeutung einzelner Variablen für die (Nicht-) Teilnahme an Weiterbildung abschätzen. Diese sogenannten multivariaten Modelle machen insbesondere sichtbar, dass die für die „Zielgruppenbildung“ herangezogenen sozialen Kategorien – z.B. Geschlecht, Altersklassen, Migrationshintergrund, höchste abgeschlossene Schulbildung – untereinander in Beziehung stehen: Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen so gebildeten Klassen ergeben sich allerdings häufig aus dieser Interaktion der Merkmale und nicht aus dem zur Darstellung herangezogenen Einzelmerkmal. Ein typisches Beispiel dafür ist z.B. das Geschlecht: In Deutschland nehmen z.B. weniger Frauen (24%) als Männer (27%) an beruflicher Weiterbildung teil. Wird allerdings die relative Wirkung der Beschäftigungsstruktur (Verteilung auf Branchen und Betriebsgrößenklassen) im Modell mitberücksichtigt, dann zeigen Männer und Frauen eine gleich hohe Beteiligungswahrscheinlichkeit an beruflicher Weiterbildung (ROSENBLADT und BILGER 2008), insbes. S. 163f.). Statistische Modelle können daher überprüfen helfen, in welchem Ausmaß beobachtete Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung tatsächlich mit dem gewählten Unterscheidungsmerkmal im Zusammenhang stehen. Tabelle 5.2 stellt Weiterbildungsbeteiligungsquoten und sogenannte Odd-Ratios – d.h. die relative Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme zur Teilnahmewahrscheinlichkeit einer Referenzgruppe – gegenüber.

Tabelle 5.2

Unterschiede in der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung und den relativen Teilnahmewahrscheinlichkeiten (12 Monatszeitraum, Deutschland AES 2007)

Gruppe Erwerbstätige	Weiterbildungsbeteiligung an beruflicher Weiterbildung	Odd-Ratios und Vergleichsgruppe (Modell 3), S. 166
mit Migrationshintergrund	22% (Zweite Generation mit deutscher Staatsbürgerschaft) bzw. 28% (Nicht-Deutsche) versus 36% ohne Migrationshintergrund	0,6 mal so wahrscheinlich wie Erwerbstätige ohne Migrationhintergrund
mit niedriger Ausbildung	23% versus 37% mit mittlerer und 47% mit hoher Ausbildung	Mit mittlerer Ausbildung 1,4 und mit höherer Ausbildung 1,7 mal so wahrscheinlich wie mit niedriger Ausbildung
Größe des Arbeitgebers	27% in Unternehmen bis zu 10 Beschäftigten und 55% in Unternehmen mit mehr als 500 Beschäftigten	In Unternehmen mit 100-499 Beschäftigten 1,3 mal so häufig wie in Unternehmen bis 10 Beschäftigten; in Unternehmen 500+ 2,2 mal so wahrscheinlich wie in Unternehmen bis 10 Beschäftigten

Quelle: Eigene Zusammenstellung aus (ROSENBLADT und BILGER 2008), insbes. Tabelle 26, S. 166

Wie vorsichtig sowohl Ergebnisse einfacher Häufigkeitsmessungen als auch umfassender statistischer Modelle interpretiert werden müssen, lässt sich am Beispiel der Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland zeigen. 2007 nahmen 28% der Deutschen ohne Migrationshintergrund, aber nur 20% der deutschen StaatsbürgerInnen mit Migrationshintergrund bzw. 18% der in Deutschland lebenden Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft an beruflicher Weiterbildung teil. In einem statistischen Modell, das unter anderem den Schulabschluss, die berufliche Ausbildung, den Erwerbsstatus und die berufliche Position kontrolliert, wird dem Merkmal „Migrationshintergrund“ sogar ein noch größerer Effekt zugewiesen: Personen mit Migrationshintergrund erreichen nur rund 60% der beruflichen Weiterbildungsbeteiligungswahrscheinlichkeit der Personen ohne Migrationshintergrund, selbst wenn Unterschiede in der Erwerbsstruktur und im erreichten beruflichen Status in Rechnung gestellt werden: Anscheinend verbergen sich hinter dem Komplex „Migrationshintergrund“ besondere Faktoren der so klassifizierten Individuen oder ihrer Umwelten, die zu weniger Weiterbildungsteilnahme führen. Eine auf einer anderen Datengrundlage und einem differenzierteren Migrationsbegriff aufsetzende Modellbildung zur Weiterbildungsbeteiligung von MigrantInnen in Deutschland kann dieses Ergebnis nicht bestätigen. Öztürk und Kaufmann 2009 finden in ihren multivariaten Modellen für Angehörige der Zweiten Generation – mit und ohne deutsche Staatsbürgerschaft – sowie für MigrantInnen der ersten Generation, die deutsche

StaatsbürgerInnen geworden sind, keinen Unterschied in der Wahrscheinlichkeit einer beruflichen Weiterbildungsbeteiligung. Nur für MigrantInnen der ersten Generation wird eine etwas geringere Weiterbildungsbeteiligung ausgewiesen. Die AutorInnen sehen in ihren Ergebnissen vor allem einen Hinweis auf die Notwendigkeit, die Gründe unterdurchschnittlicher Weiterbildungsbeteiligung von MigrantInnen nicht bei deren Teilnahmemotivation zu suchen, sondern an der gesamtgesellschaftlichen Benachteiligung von MigrantInnen. Sie sind z.B. häufiger an Arbeitsplätzen anzutreffen, die keinen Zugang zu beruflicher Weiterbildung eröffnen.

So wichtig es ist, zu verhindern, aus Unterschieden in einfachen Häufigkeitszählungen Unterschiede z.B. in der Weiterbildungsmotivation von sozialen Gruppen zu folgern, so verführerisch ist der Umkehrschluss: Dass die „Benachteiligung“ in der (Weiter-)Bildungsbeteiligung, die mit einem sozialen Merkmal verbunden ist, „verschwindet“, sobald sie mit einem umfassenden Modell kontrolliert wird, könnte vergessen machen, dass die untersuchten Personengruppen eben insgesamt – z.B. in ihrer Erwerbsposition und in ihren Karriereaussichten – benachteiligt sind. Am umfassendsten ist dieses Phänomen der „verschwindenden“ Benachteiligung im (Weiter-)Bildungsbereich mit Bezug auf die Geschlechterdifferenz diskutiert worden: Frauen nehmen in vielen Ländern – unabhängig vom gewählten Verfahren – häufiger an beruflicher Weiterbildung teil und sind trotzdem in ihrer beruflichen Situation gegenüber Männern deutlich benachteiligt (MCGIVNEY 2004). Multivariate Modelle legen nahe, Konzepte des sozialen Raums und der relativen Positionierung der Individuen in diesem, allen Überlegungen zugrunde zu legen: Die Weiterbildungsbeteiligung hängt buchstäblich vom erreichten sozialen Ort ab. Zugleich sind dieser Ort und die Erwartungshaltung, ihn nach eigenem Wunsch verändern zu können, auch für die Weiterbildungsmotivation mitverantwortlich. Die relative Positionierung im sozialen Raum bleibt damit eine entscheidende Erklärungsgröße in der Untersuchung der Weiterbildungsbeteiligung und nicht eine vermeintliche (durchschnittliche) Eigenschaft von „MerkmalsträgerInnen“.

Eine wesentliche Erweiterung der Analysemöglichkeiten bieten Ansätze, die nicht mit einfachen sozialen Kategorien arbeiten, sondern soziale Milieus mit ihren typischen Ressourcenausstattungen (z.B. Einkommensniveaus; Bildungsabschlüsse; familiärer Hintergrund) und Einstellungsmustern (z.B. Orientierung am Notwendigen und Nützlichen; Orientierung am Versprechen des Prestigegewinns) konstruieren. Über die sozialen Milieus wird dabei schon eine relative Position in der Gesellschaft mitkonstruiert: Die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung sowie die Einstellung zu Weiterbildung wird dann mit diesem „sozialen Ort“ in Verbindung gebracht.

Übersicht 5.1 fasst Ergebnisse zu einzelnen im Weiterbildungszugang in Wien benachteiligten Personengruppen zusammen. Aktuell laufen weitere Studien zur Situation bildungsbenachteiligter Personen in Wien.

Die Herangehensweise, Zielgruppen der Weiterbildungsförderung über ihre relative (durchschnittliche) Benachteiligung bei der Weiterbildungsteilnahme zu identifizieren, leidet allerdings insbesondere an folgenden Einschränkungen:

- ___ In der Regel stehen nur „Zeitpunktbeobachtungen“ (z.B. Weiterbildungsbeteiligung innerhalb von 12 Monaten) zur Verfügung. Über längere Zeiträume nehmen jedoch weit mehr Personen an Weiterbildungen teil; zugleich verändern sich die Motivation bzw. die Gelegenheitsstrukturen zur Weiterbildungsteilnahme im Zeitverlauf für viele Personen deutlich. In einer aktuellen (nicht repräsentativen) Erhebung zu österreichischen Erwerbstätigen geben nur rund 30% der Befragten an, innerhalb der letzten fünf Jahre keine Weiterbildung besucht zu haben. Lebensgeschichtlich⁴ noch nie haben rund 15% der befragten Erwerbstätigen (20-64 Jahre) eine berufliche Weiterbildung absolviert (Schmid 2009). Eine repräsentative deutsche Studie stellt fest, dass rund 14% der 19- bis 64-jährigen lebensgeschichtlich (noch) nie an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben (vgl. (SCHRÖDER et al. 2004)). Eine britische Erhebung identifiziert rund ein Drittel der Bevölkerung als – lebensgeschichtlich gesehen – „non-participants“ ((GORARD und REES 2002)).
- ___ Zielgruppen sind nur sehr undifferenziert sichtbar (z.B. Personen mit Migrationshintergrund, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrer Migrationgeschichte, ihrer Aufenthaltsdauer) oder können über bestehende Datensätze überhaupt nicht abgebildet werden (z.B. Personen mit Psychiatrie- oder Suchterfahrung)
- ___ Es fehlen Variablen zu den Lernmöglichkeiten, die für die Individuen in unterschiedlichen Lebensbereichen bestehen. Insbesondere bestehen oft keine Aussagen darüber, welche Lernmöglichkeiten – unabhängig von Weiterbildung – im Arbeitsprozess bestehen.

Neben diesen methodischen Beschränkungen besteht insgesamt die Gefahr, dass der Ansatz, Unterschiede in der durchschnittlichen Weiterbildungsbeteiligung zum Ausgangspunkt zu wählen, an den eigentlich entscheidenden Fragestellungen vorbei führt. Dafür gibt es zumindest zwei wesentliche Gründe:

Zum einen weist Kjell Rubenson bereits 1976 in einem klassisch gewordenen Text (RUBENSON 1976) darauf hin, dass es weniger von Interesse ist, zu verstehen, warum Personengruppen im Durchschnitt seltener an Weiterbildung teilnehmen, als vielmehr nachzuvollziehen, warum VertreterInnen dieser Personengruppen doch Zugang zur Weiterbildung finden. Nicht ein vermeintliches Fehlen, sondern das Entstehen der Motivation zu lernen und dazu auch Weiterbildung in Anspruch zu nehmen, muss im Fokus der Forschung stehen. Die Biographie von Personen, die einen „unwahrscheinlichen“ Bildungsweg genommen haben, versprechen damit mehr über die individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Weiterbildungsteilnahme zu erklären als statistische Befunde zur Mehrheit der als „bildungsfern“ klassifizierten Zielgruppen.

⁴ Erfassungsschwierigkeiten sind dabei beträchtlich. Zum einen ist bekannt, dass bereits bei der Erfragung eines Drei-Jahres-Zeitraums es zu beträchtlichen „Untererfassungen“ aufgrund von (unsystematischen) Erinnerungslücken kommt. Schwerwiegender ist die unterschiedliche Wahrnehmung und Bewertung dessen, was Weiterbildung ist. Insbesondere bildungsferne Personen weigern sich, eine Aktivität – auch wenn sie diese geschätzt haben – Weiterbildung oder Lernen zu nennen (vgl. McGivney 1990). Was eine „wirkliche“ Weiterbildung und was bloß ein „Bewerbungstraining“ usw. ist, unterliegt ebenfalls der Einschätzung der PropandInnen: Der österreichische Mikrozensus erhebt z.B. regelmäßig weit weniger Personen, die im Rahmen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen an Weiterbildungen teilgenommen haben als die AMS-Statistik ausweist: Neben methodischen Gründen sind dafür auch die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Schulungen im AMS-Kontext verantwortlich.

Zum anderen ist „Weiterbildungsteilnahme“ ein zu unspezifischer und indirekter Indikator für die Teilnahmemöglichkeiten am lebenslangen Lernen. Unter Weiterbildungsteilnahme werden zu viele unterschiedliche Ereignisse verstanden – vom zweistündigen monatlichen Hygienetraining bis zum berufsbegleitenden Universitätsstudium. Das Lernen, das durch Weiterbildung ermöglicht wird, macht zudem nur einen kleinen Teil des Lernens überhaupt aus, das in allen Bereichen der Lebensstruktur erfolgt, insbesondere am Arbeitsplatz und in der Familie. Weiterbildungsbeteiligung als „Näherungswert“ für die Lernmöglichkeiten insgesamt zu verwenden, erscheint dabei als problematisch: Es lässt sich gut belegen, dass auch die Mehrheit der Personen, die innerhalb eines Jahres nicht an einer Weiterbildung teilgenommen haben, im selben Zeitraum Wesentliches gelernt haben, sofern sie in lernförderliche Prozesse und Gemeinschaften eingebunden waren und keine anderen Faktoren das Lernen eingeschränkt haben. Dass Weiterbildungsbeteiligung sich überhaupt als „Näherungswert“ für die Bevorzugung bzw. Benachteiligung im Zugang zu Lernmöglichkeiten eignet, ist mit der gut belegbaren Annahme begründbar, dass Weiterbildung laufende Lernprozesse, die im Rahmen von Beteiligungen erfolgen, unterstützt – also genau dann gewählt wird, wenn die Lernmöglichkeiten insgesamt vergleichsweise gut sind. Deshalb weisen unterdurchschnittliche Weiterbildungsbeteiligungen auch auf eine bestehende Benachteiligung bei der Einbeziehung in lernermöglichende und motivierende Kontexte hin. Insgesamt droht jedoch die Untersuchung des Weiterbildungsverhaltens die entscheidendere Frage – wer hat Möglichkeiten, im Lebensverlauf zu lernen und wer ist in diesen Möglichkeiten beschränkt – aus dem Blick zu verdrängen.

Veronika McGivney verweist auf eine andere Problematik im Kontext der Auswahl von Zielgruppen für unterstützende Angebote („Outreach Work“) hin: Innerhalb jeder typischen Zielgruppe gibt es naturgemäß Personen, die aufgrund persönlicher Faktoren oder aufgrund von Besonderheiten in ihrem sozialen Umfeld bereits eine hohe Weiterbildungsneigung aufweisen. Diese vergleichsweise kleine „Subgruppe“ ergreift mit hoher Wahrscheinlichkeit auch ohne weitere Unterstützung Lern- und Weiterbildungsinitiativen. Vergleichsweise wenig geeignete Förderungsangebote für Zielgruppen finden damit – vordergründig – ihr Publikum: zumindest solange die Zahl der bereit gestellten Plätze so gering ist, dass zu den eigentlich „weiterbildungsfernen“ Personen innerhalb der definierten Zielgruppe gar nicht vorgestoßen werden muss (MCGIVNEY 1990b). Eine an typischen sozialstatistischen Merkmalen ansetzende Zielgruppenbestimmung greift damit in jedem Fall zu kurz. Vielmehr müssen die tatsächlich für Individuen zutreffenden Aufgabenstellungen – nicht die für die im Durchschnitt der Zielgruppen häufiger anzutreffenden Barrieren – in den Blick genommen werden. Die große Heterogenität innerhalb von Zielgruppen muss dabei in Rechnung gestellt werden. Projektkonzepte sind dann als erfolgreich einzuschätzen, wenn sie vorführen, wie Aufgabenstellungen bewältigt werden können, und nicht, weil sie Mitglieder der statistisch definierten Zielgruppe erreicht haben, die möglicherweise eben niemals mit typischen Schwierigkeiten konfrontiert werden.

Tabelle 5.3 fasst die wichtigsten Aufgabenstellungen des Lern- und Wissensempowerments zusammen

Tabelle 5.3

Aufgabenstellungen des Lern- und Wissensempowerments - Detailübersicht

Gruppe	Kern	Subgruppen
C Auswahl- und Zugang unterstützen	Wenn Teilnahmeinteresse besteht, erfolgreiche Teilnahme ermöglichen (A+B gelöst)	<ul style="list-style-type: none"> _Aufmerksamkeit für Möglichkeiten _Unterstützung von Entscheidungsprozessen _Unterstützung von Mobilitätsprozessen _Unterstützung erfolgreicher Teilnahme _Förderung der Anerkennung der erzielten Lernprozesse (durch den Lernenden und andere)
B Akute Problemlagen beheben	Intervention zur Lösung von Problemen, die Lernen behindern	<ul style="list-style-type: none"> _Arbeitsüberlastung (insbesondere auch in Kombination mit Familienarbeit) _Gewalterfahrung/Missbrauch _Spannungsreiche Beziehungen Kernfamilie _Psychische Stressbelastung (akute Krise) und Störungen (inklusive Suchterkrankungen) _Arbeitslosigkeit _Wohnungs-/Obdachlosigkeit _(Weitere) Gesundheitliche Einschränkungen _Geringes persönliches Einkommen, Überschuldung
A Lernförderliche Beteiligungskontexte – unabhängig vom Lebensbereich	Schaffung von Lernmöglichkeiten und Motivation zum Lernen durch Beteiligung	<ul style="list-style-type: none"> _Inklusion _Niedrigschwellige Einstiegstätigkeiten _Modulation der Intensität an die Struktur des Life Space (und dessen Änderungen) _Kontinuität ermöglichen _Fortschritt von einfachen zu komplexen Aufgaben ermöglichen _Erreichbarkeit kontextunabhängig anerkannter Leistungsstufen (z.B. Qualifikationen, Stellenbeschreibungen etc.) ermöglichen _Selbstbestimmtheit sicherstellen _Raum für eine Veränderung der eigenen Identität bereitstellen _Brücken zu anderen sozialen Kontexten bereitstellen _Abstimmung auf die typischen Aufgabenkonstellationen im Lebenszyklus _Gestaltung hinreichend ähnlicher Peer groups _Einsatz und Gestaltung von Diversity _Erhöhung des verfügbaren sozialen Kapitals (Breite der Netzwerke, Qualität der Beziehungen)- (Temporärer) Ersatzkontext für einen fehlenden Arbeitszusammenhang _Begleitung des Rückzugs und des Ausscheidens _Einbindung in lernförderliche Arbeitsprozesse _Integration in <i>communities of practice</i>

Quelle: 3s-Darstellung

Für den Ansatz des Lern- und Wissensempowerments wurde deshalb ein alternatives Zielgruppenverständnis entwickelt, das sich nicht an der durchschnittlichen Weiterbildungsbeteiligung orientiert, sondern versucht, die vermuteten Ressourcen dafür, Lernprozesse zu gestalten, in den Mittelpunkt zu stellen. Der Beteiligung an hinreichend lernförderlichen Prozessen und Gemeinschaften – allen voran im Rahmen eines lernförderlichen Arbeitsplatzes – wird dabei die zentrale Bedeutung zugeschrieben: Personen, die über diesen Rahmen verfügen, haben – so nicht situative Belastungsfaktoren (z.B. familiäre Konflikte, Krankheit) dagegenstehen – vermutlich ausreichend Anregungen zu lernen (auch wenn dies nicht notwendig zur Teilnahme an organisierter Weiterbildung führt). Die Rahmenbedingungen stellen Spielräume zur Verfügung: Wissensempowerment ist dann notwendig, wenn diese Spielräume nicht ausreichen. Tabelle 5.4 stellt die Grundzüge dieser Typologie vor.

Tabelle 5.4

Typologie der Zielgruppen des Wissensempowerment

<i>Rahmenbedingungen für (informelles) Lernen durch Beteiligung</i>	Wissens-empowerment	Angebotsdichte bei Interventionen unterschiedlichen Typs - insgesamt	Durchschnittliche WB-Aktivität	(Teil-) Überschneidung mit Traditionelle „weiterbildungsferne“ Zielgruppen
<i>I. Personen mit hinreichend lernförderlichen Umwelten</i>	(wenig Bedarf)	offenstehende Angebote werden stark genutzt	hoch	— Erwerbstätige über 40 mit hoher Qualifikation — Frauen/Männer in Kinderkarenz mit hoher Qualifikation
<i>II. Personen mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten</i>	Hohe Priorität, Hoher Bedarf	offenstehende Angebote werden kaum genutzt	(sehr) niedrig	— Formal gering qualifizierte mit stabilem aber lernanreizarmem Arbeitsverhältnis — Bildungsbenachteiligte Frauen in Karenz — (insbesondere MigrantInnen) mit benachteiligendem Arbeitsplatz
<i>III. Personen in lern- und lebensmöglichkeiten (zer-)störenden Umwelten</i>	Prioritär (aber: Ergänzungsverhältnis)	Umfassende – teils mit Verpflichtungscharakter	Oft sehr niedrig/nur bei Verpflichtung	— AsylwerberInnen — Langzeitarbeitlose — SozialhilfebezieherInnen — Suchterkrankte

Quelle: 3s-Darstellung

Im Einzelnen lassen sich die drei Zielgruppen wie folgt beschreiben:

I. Personen mit hinreichend lernförderlichen Umwelten:

Personen, die über einen lernförderlichen Arbeitsplatz verfügen oder die in einem anderen Kontext so eingebunden sind, dass ihr informelles Lernen ermöglicht und unterstützt wird, benötigen nur im Ausnahmefall Angebote des Wissensempowerments. Dessen Funktion wird bereits durch das Umfeld übernommen, das unterschiedliche Ressourcen bereithält. Angebote des Wissensempowerments sind nicht auf Personen mit diesen Rahmenbedingungen zugeschnitten, stehen aber für diese teilweise offen, weil sie entweder uneingeschränkt bereitgestellt werden (z.B. bestimmte Kofinanzierungsangebote, Bildungsberatung) oder weil Personen – obwohl durch ihre Rahmenbedingungen ausreichend unterstützt – formal in eine besondere Zielgruppe von angebotenen Instrumenten fallen (z.B. beschäftigte AkademikerInnen über 40). Sofern Angebote – Möglichkeiten zur Projektbeteiligung, Inanspruchnahme von Weiterbildungsförderung usw. – offen stehen, werden sie von *Personen mit hinreichend lernförderlichen Umwelten* überdurchschnittlich häufig genutzt; nicht, weil sie ohne diese Angebote nicht auskommen können, sondern weil sie insgesamt durch ihre Rahmenbedingungen hoch motiviert sind. Sie nutzen Förderungsangebote, um bestehende Ambitionen rascher und umfassender verfolgen zu können. Die Motivation dazu kommt jedoch von ihren förderlichen Umwelten und nicht vom „Pull-Effekt“ der angebotenen Interventionen. Die förderlichen Umweltbedingungen ermöglichen und unterstützen nicht nur informelles Lernen sondern Lernprozesse durch die Teilnahme an organisierter Weiterbildung: *Personen mit hinreichend lernförderlichen Umwelten* stellen damit die Mehrheit unter allen WeiterbildungsteilnehmerInnen. Auch in anderen Lebensbereichen finden sich unter den *Personen mit hinreichend lernförderlichen Umwelten* vor allem Personen, die Zugang zu lernförderlichen Arbeitsplätzen haben. Personen mit höherer formaler Qualifikation sind deshalb in dieser Gruppe überrepräsentiert, weil sie mit höherer Wahrscheinlichkeit Zugang zu diesen Arbeitsplätzen finden, die dann die Lernmöglichkeiten und Bereitschaften erhöhen. Unter den traditionell als „weiterbildungsfern“ eingestuften Zielgruppen verfügt insbesondere ein Teil der Gruppen „Ältere Erwerbstätige“ und „Frauen/Männer in Kinderkarenz“ über ein tragfähiges Umfeld und gute Lernmöglichkeiten. Anders ausgedrückt: „Ältere Erwerbstätige“ oder Personen in Elternkarenz weisen sowohl Personen mit als auch ohne tragfähige Bedingungen auf: Angebote laufen Gefahr, die eigentlich stark benachteiligten Teile der formellen Zielgruppe nicht zu erreichen.

II. Personen mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten:

Personen, die über längere Zeiträume über keinen lernförderlichen Arbeitsplatz verfügen und den dadurch gegebenen Mangel an Unterstützung in und Motivation für Lernprozesse durch Beteiligungsmöglichkeiten in anderen Lebensbereichen nicht kompensieren können, benötigen Lern- und Wissensempowerment als Ausgleich für die fehlenden Umweltressourcen: Durch die Bereitstellung von Ressourcen ermöglicht dieses die (Wieder-)Aufnahme von Lern- und Entwicklungsprozessen, in deren Verlauf Individuen sich den Zugang zu lernförderlichen Umwelten erarbeiten können, die sie dauerhaft in ihrer Entwicklung unterstützen. Der Zugang zu tragfähigen Beteiligungskontexten erfolgt dabei typischerweise im Rahmen der lebensphasenadäquaten (Neu-) Gestaltungsprozesse der Life Structure. Eingebettet in

diese umfassenden Veränderungsprozesse können Individuen dabei unterstützt werden, sich zusätzliche Beteiligungskontexte zu erschließen und/oder einen lernförderlichen Arbeitsplatz zu gewinnen. Welche Unterstützungsangebote konkret durch das Wissensempowerment aufgeboren werden müssen, hängt wesentlich davon ab, welche Ressourcen in den Lebensbereichen des Individuums zur Verfügung stehen und welche individuellen Ressourcen und Kompetenzen biografisch bereits erworben werden konnten. In einer Abfolge unterschiedlicher Unterstützungsangebote werden – je nach den verfügbaren Ressourcen – jeweils die Grundlagen für weitere Lern- und Entwicklungsschritte gelegt. Die Entwicklungsdynamik im Lebenszyklus gilt es dabei zu berücksichtigen: Schritte werden über längere Zeiträume vorbereitet und realisieren sich dann, wenn es lebensgeschichtlich zu einer wesentlichen Neuorganisation der Life Structure kommt. Organisierte Lernangebote können dabei sowohl die Funktion des Beteiligungskontextes übernehmen als auch bereits aufgenommene Lernprozesse verstärken.

Personen mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten sind die Zielgruppe von typischen Angeboten, die die Weiterbildungsteilnahme fördern sollen. Da aber die aktuellen Beteiligungskontexte die Motivation und Möglichkeit zu lernen beschränken, nehmen *Personen mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten* klassische Weiterbildungsangebote nur sehr eingeschränkt wahr. Angebote, die explizit neue Beteiligungskontexte oder akute Problemlagen erschließen, zielen in der Regel nicht auf Personen dieser „Mittelgruppe“ ab. Für diese Gruppe gilt, dass für sie bestehende Angebote zur Weiterbildungsförderung zu schwach und hochintensive Angebote (z.B. im arbeitsmarktpolitischen Kontext) viel zu umfassend bzw. nicht verfügbar sind.

Aufgrund der Zugangsmechanismen zu lernförderlichen Arbeitsplätzen finden sich in dieser Gruppe überproportional häufig Personen mit geringer formaler Qualifikation (Pflichtschulabschluss, Abschluss in einem am Arbeitsmarkt entwerteten Lehrberuf). Aufgrund des (insbesondere über alle Alterskohorten betrachtet) stark selektiv angelegten Bildungssystems und der dominanten Unterrichtsformen korrelieren zudem ein niedriger formaler Schulabschluss und stark negative, entwertende, demütigende Erfahrungen mit organisierter Bildung, auf die subjektiv reagiert werden musste, um die eigene Identität aufzubauen und den Selbstwert gegen die durch das Bildungssystem verhängte Entwertung zu sichern. Langjähriges Verweilen auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen führt zudem zu einer Schwächung der in der bisherigen Bildungs- und Berufslaufbahn erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten. Unter den Unterstützten befinden sich Frauen (und Männer), die über längere Zeiträume schwerpunktmäßig Familienarbeit übernehmen und nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätig sind (Teilzeitjobs, die sich gut mit Familienarbeit kombinieren lassen, z.B. als „Kassenkraft“). Auch Personen, die aus gesundheitlichen Gründen langfristig bzw. dauerhaft als erwerbsunfähig gelten und damit nicht länger zu den Kernzielgruppen der aktiven Arbeitsmarktpolitik zählen, finden sich überdurchschnittlich häufig unter den *Personen mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten*, weil sie in jedem Fall die Lernmöglichkeiten des Arbeitsplatzes anderwärtig kompensieren müssen. Bei den „Unterunterstützten“ finden sich dabei häufiger auch ältere Personen, bei denen lange Phasen der Beschäftigung auf benachteiligenden Arbeitsplätzen zu einem Kompetenzverlust – z.B. in der Fähigkeit,

komplexe Texte zu verstehen – geführt haben. Weiters zwingen lernrestringierende Arbeitsplätze zu „Kompensationsstrategien“ („Hirn abschalten“, „Körper auf Automatik schalten“, „Nur nicht einmischen“ usw.), um überhaupt die Arbeit ertragen zu können: Diese überlebensnotwendigen Strategien können – generalisiert – Lernen insgesamt einschränken. Personen mit Migrationshintergrund haben ebenfalls aus unterschiedlichen Gründen überdurchschnittlich häufig nur zu lernrestringierenden Arbeitsverhältnissen Zugang. Zugleich steht ihnen oftmals ein deutlich kleineres Spektrum an Beteiligungsmöglichkeiten offen, um die Benachteiligung am Arbeitsplatz zu kompensieren. Die *Personen mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten* überschneiden sich damit insgesamt stark mit den durch die herkömmliche Zielgruppendefinition fokussierten Personengruppen.

III. Personen in Lern- und Lebensmöglichkeiten (zer-)störenden Umwelten:

Diese zeichnen sich dadurch aus, dass ein wesentlicher Teil der Life Structure (insbes. Erwerbsarbeit, Familie) über längere Zeiträume (z.B. im Fall von Langzeitarbeitslosigkeit von einem Jahr und mehr) nicht erfüllt ist und keine Kompensationsmöglichkeiten bestehen und/oder es in einem Lebensbereich zu einer so massiven Beeinträchtigung kommt (Gewalt in der familiären Situation; chronische Dauerüberbelastung am Arbeitsplatz), wodurch bestehende Lernmöglichkeiten aufgelöst werden.

Die potenziell „beschädigenden“ Lebensumstände zwingen Personen dazu, sich auf das „Überleben“ zu konzentrieren, dafür alle verfügbaren Ressourcen einzusetzen, die für eine Veränderung fehlen. Je länger die überfordernde Situation andauert, desto umfassender sind die drohenden langfristigen Konsequenzen z.B. für die Gesundheit der Betroffenen. Weil die Lebenssituation insgesamt überfordernd ist, bleibt auch das mit der Krisenbewältigung potenziell verbundene Lernen aus: Individuen benötigen daher rasch Hilfe, ihre Situation zu stabilisieren.

Lern- und Wissensempowerment tritt in diesen „Krisensituationen“ gegenüber unterstützenden Interventionen, wie sie in anderen Feldern sozialer Arbeit entwickelt wurden, in den Hintergrund bzw. verfolgt die selben Ziele wie diese: Das Hauptaugenmerk liegt auf einer Stabilisierung der Situation, um negative Folgewirkungen zu vermeiden. Dies gilt insbesondere, wenn soziale Interventionen sich selbst stark am Paradigma des Empowerments orientieren und Hilfe zur Selbsthilfe – und damit zu individuellen Lernprozessen – anbieten. Zugleich bietet das Lern- und Wissensempowerment eine übergreifende Perspektive dazu, den Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Unterstützungsangeboten in den Blick zu nehmen und zu überprüfen, ob diese langfristige, lebensphasenübergreifende Lern- und Entwicklungskontexte – über den Zeitraum einer Einzelintervention hinausgehend – anbieten. Lern- und Wissensempowerment lässt sich damit als Koordinationsprinzip bestehender Unterstützungsangebote verstehen. Spezifische Angebote des Lern- und Wissensempowerments treten ergänzend zu den bestehenden Angeboten für „Prekarierte“ hinzu und füllen Lücken, die diese für die Zielsetzung des Lern- und Wissensempowerments aufweisen.

In vielen der typischerweise als „bildungsfern“ klassifizierten Zielgruppen befinden sich hohe Anteile an Personen, die der Charakterisierung der *Personen in Lern- und Lebensmöglichkeiten (zer-)störenden Umwelten* entsprechen. Dazu zählen z.B.

langzeitarbeitslose Personen, Personen mit einer akuten und stark einschränkenden Suchterkrankung oder AyslwerberInnen, die gleichzeitig mit einer Traumatisierung und der Unsicherheit ihres Aufenthaltsstatus konfrontiert sind. Zugleich ist es entscheidend zu sehen, dass nicht alle Personen einer „formalen“ Zielgruppe stark belastet sind und umfassende Interventionen benötigen.

Personen in Lern- und Lebensmöglichkeiten (zer-)störenden Umwelten sind die AdressatInnen einer großen Zahl von Förderungsangeboten. Angebote aus dem Politikfeld Lebenslanges Lernen treten hier gegenüber arbeitsmarktpolitischen Angeboten sowie Angeboten aus dem psycho-sozialen bzw. gesundheitspolitischen Feld in den Hintergrund. Aufgrund der überfordernden Lebenssituation ist die Motivation, Angebote in Anspruch zu nehmen, oftmals eingeschränkt: Zu einer Teilnahme zu motivieren – *compliance* herzustellen wird zu einer Kernaufgabe aller Angebote. Zugleich wird die Inanspruchnahme der Angebote für die Zielgruppen oftmals verpflichtend: Nicht-TeilnehmerInnen müssen mit Sanktionen – insbesondere die Reduktion von Sozialleistungen – rechnen. Der Verpflichtungs- bzw. Zwangskontext droht dabei nicht nur die Aufmerksamkeit von der Aufgabe, Teilnahmebereitschaft herzustellen, abzuziehen, sondern wird selbst zu einer Gestaltungsaufgabe: TeilnehmerInnen können ihren Widerstand gegen die Teilnahme in ihrem Teilnahmeverhalten ausagieren, die Zielsetzungen der Programme drohen damit trotz Teilnahme nicht erreicht zu werden. Zugleich gefährdet der „Verpflichtungscharakter“ einzelner Angebote die Bereitschaft, freiwillig in anderen Kontexten aktiv zu werden: Angebote des Lern- und Wissensempowerments, die neben verpflichtenden Angeboten etabliert werden, müssen dieses Spannungsverhältnis lösen können. Insgesamt nehmen *Personen in Lern- und Lebensmöglichkeiten (zer-)störenden Umwelten* – formal gesehen – häufig Unterstützungsangebote – einschließlich organisierter Weiterbildung – in Anspruch. Zugleich fehlt oft ein über die akute „Problemlösung“ (z.B. Arbeitsaufnahme) hinausgehender langfristiger Unterstützungshorizont: Angehörige der Zielgruppe werden damit möglicherweise nur soweit unterstützt, dass sie in der Gruppe *Personen mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten* aufgehen.

Die entwickelte Zielgruppentypologie bildet insbesondere

- ___ die Zieldimensionen des Lern- und Wissensempowerments (Was soll erreicht werden?) und
- ___ den Kontext für zusätzliche Initiativen ab, die zu bereits bestehenden Interventionen, insbesondere im arbeitsmarkt-, sozial- und gesundheitspolitischen Bereich, hinzukommen.

Tabelle 5.5 fasst die Perspektiven zusammen:

Für die Zielgruppe *Personen in Lern- und Lebensmöglichkeiten (zer-)störenden Umwelten* liegt das Hauptaugenmerk auf *backing up & bridging*, also in Abstimmung mit bestehenden – oftmals Verpflichtungscharakter tragenden – Interventionsangeboten zusätzliche Beteiligungskontexte anzubieten, die Individuen Spielräume zur autonomen Gestaltung anbieten, weil sie sowohl individuell die Zielsetzungen wählen als auch über der Dauer und Intensität der Beteiligung frei entscheiden können. Zugleich steht im Vordergrund, eine Brücke zwischen einzelnen

Interventionsangeboten zu bauen und sicherzustellen, dass kontinuierlich Beteiligungsmöglichkeiten und Unterstützungsangebote verfügbar sind. Lern- und Wissensempowerment erfolgt dabei vor dem Hintergrund besonders ausgeprägter Problemlagen auf Seiten des Individuums und einer vergleichsweise hohen Dichte an bestehenden Interventionsangeboten, die jeweils durch die Logik ihrer politischen Felder geprägt sind und zu denen sich alle zusätzlichen Angebote in ein möglichst konstruktives Verhältnis setzen müssen. Ziel ist es, Individuen so umfassend zu unterstützen, dass diese – über längere Zeiträume und im Kontext der lebensphasentypischen Gestaltung ihrer *life structure* – Zugang zu stabilen, ihr Lernen dauerhaft ermöglichenden Kontexten erhalten und zur Gruppe der *Personen mit binreichend lernförderlichen Umwelten* aufschließen.

Für die Zielgruppe *Personen mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten* besteht die Zielsetzung in *including & moving*, d.h. es gilt den Mangel an Lernmöglichkeiten durch Beteiligung auszugleichen, indem zusätzliche Beteiligungsangebote gemacht werden und/oder ein Wechsel zwischen wenig geeigneten Kontexten (z.B. Arbeitsplätzen) zu geeigneteren Kontexten unterstützt wird. Angebote des Lern- und Wissensempowerments sind für diese Zielgruppe oft die einzig verfügbaren, weil Förderungen der Weiterbildungsbeteiligung im engeren Sinn nur eingeschränkt greifen und Interventionen anderer Politikfelder für diese Gruppe nur eingeschränkt angeboten werden. Je nach Komplexität und Dauer der Aufgabenstellung gilt es, Individuen über mehrere Stufen und Phasen in ihrem Lebenszyklus soweit zu unterstützen, bis sie für sich lernförderliche Kontexte erschlossen haben.

Für die Zielgruppe *Personen mit binreichend lernförderlichen Umwelten* können sich Angebote des Lern- und Wissensempowerments darauf beschränken, bestehende Lernvorhaben zu unterstützen und ihre Durchführung zu erleichtern (*facilitating*). Die Lern- und Weiterbildungsmotivation, aber auch wesentliche andere Ressourcen kommen für diese Zielgruppe bereits aus ihren Umwelten. Lern- und Wissensempowerment überschneidet sich hier mit bestehenden Zielsetzungen der Karriere- und Weiterbildungsförderung im engeren Sinn. Schwerpunkt bleibt, den vergleichsweise engen Kanon an Unterstützungsinstrumenten (Beratung & Kofinanzierung) weiter zu ergänzen. Insbesondere institutionelle Barrieren im Bereich organisierter Weiterbildung (z.B. das Fehlen von Lerngruppen, inflexible Kurszeiten, fehlende Kinderbetreuungseinrichtungen) sind ein wichtiges Interventionsfeld. Viele Instrumentarien, die für die Schaffung zusätzlicher Beteiligungsmöglichkeiten entwickelt werden, bieten auch für Personen, die insgesamt über ausreichend Beteiligungskontexte verfügen, zusätzliche Unterstützung.

Tabelle 5.5

Hauptzielsetzungen des Wissensempowerments für die Zielgruppen

Zielgruppe	Koordination mit bestehenden Angeboten	Zielsetzung Lern- und Wissensempowerment	
<i>I. Personen mit binreichend lernförderlichen Umwelten</i>	Karriereberatung/ Weiterbildungs-förderung	<i>Facilitating</i>	Angestrebte Lern- und Weiterbildungsprozesse unterstützen
<i>II. Personen mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten</i>	Karriereberatung/ Weiterbildungs-förderung	<i>Including & Moving</i>	In tragfähige Beteiligungskontexte inkludieren (Lernprozesse initiieren, zu langfristigen Entwicklungsprozessen motivieren und dafür Unterstützung anbieten); Wechsel zu einem lernförderlichen Arbeitsverhältnis
<i>III. Personen in Lern- und Lebensmöglichkeiten (zer-)störenden Umwelten</i>	Schulungen und Beschäftigungsprojekte der aktiven Arbeitsmarktpolitik, Angebote der beruflichen/gesundheitlichen Rehabilitation, psychosoziale Betreuungsangebote usw.	<i>Backing up & Bridging</i>	Autonom gestaltbare Beteiligungsstrukturen zusätzlich zu bestehenden – zeitlich limitierten – Angeboten mit Verpflichtungscharakter anbieten; Übergänge zwischen Angeboten gestalten und Brücken bauen

Quelle: 3s-Darstellung

Das Vorliegen tragfähiger, Lernen ermöglichender und Lernmotivation fördernder Kontexte bildet die Hauptdimension der Typologie: Dem Arbeitsplatz kommt dabei eine zentrale Rolle zu, zugleich können auch andere Kontexte das völlige Fehlen bzw. das Fehlen eines lernförderlichen Arbeitsplatzes kompensieren. Innerhalb der drei Zielgruppen befinden sich Individuen, die bei der Lösung sehr unterschiedlicher Aufgabenstellungen unterstützt werden können. Während in allen Zielgruppen Personen mit bestimmten Aufgabenstellungen zu finden sind, unterscheiden sich die Gruppen deutlich in der Häufigkeit, mit der für zugeordnete Individuen einzelne Aufgabenstellungen von Relevanz sind, um sie in ihren Lernmöglichkeiten zu unterstützen. Aufgabenstellungen liegen damit quer zu den gebildeten Typen. Weiters ist entscheidend, dass sich lernförderliche Kontexte dadurch auszeichnen, dass sie auch wesentliche Beiträge zu individuellen Lösungsstrategien für im Lebensverlauf entstehende Krisensituationen leisten und den kontinuierlichen Neuaufbau in jeder Lebensphase mitunterstützen. Der geringere Bedarf an

Wissensempowerment für die Zielgruppe der *Personen mit hinreichend lernförderlichen Umwelten* erklärt sich gerade daraus, dass die verfügbaren Kontexte bereits tragfähig genug sind, sodass Individuen ohne zusätzliche Unterstützung ihr Lernen gestalten können.

Exkurs 9: „Bildungsferne“ Jugendliche zwischen Erstausbildung, arbeitsmarktpolitischer Integration und sozialraumorientierten Angeboten der Jugendsozialarbeit

Im Rahmen des laufenden Projekts „Wissensempowerment“ (Auftraggeber MA27) wurde deutlich, dass die dem Sozialraumkonzept folgende Wiener Jugendarbeit erfolgversprechende Ansätze entwickelt hat, benachteiligte Jugendliche bzw. junge Erwachsene (15 - 24) in Lernen ermöglichende Beteiligungsformen einzubinden und – zumindest langfristig – in weiterführende Lern- und Bildungsangebote zu integrieren.

Jugendliche, die

- eine weiterführende Schule ohne Abschluss abbrechen
- eine Lehrausbildung abbrechen
- keinen regulären Lehrplatz (auch keinen Lehrplatz in einem nicht angestrebten Berufsfeld) finden
- arbeitsmarktpolitischen Ausbildungsmaßnahmen nicht beginnen, unzureichend folgen oder abbrechen

und damit drohen, das Jungen Erwachsenenalter ohne abgeschlossenen (Berufs-)Ausbildung zu beenden, stellen einen besonderen Schwerpunkt von Policy Ansätzen zum Lebenslangen Lernen und zur Aktiven Arbeitsmarktpolitik dar. Zentraler Hintergrund bildet dabei die radikale Verschlechterung der Lebenschancen von Personen mit fehlendem Pflichtschulabschluss oder fehlender Berufsausbildung: Während noch in den 1980er Jahren fehlende Ausbildungen über das Lernen im Arbeitskontext kompensiert werden konnten, drohen Personen ohne weiterführende Ausbildung heute stigmatisiert und weitgehend aus regulären Beschäftigungsmöglichkeiten ausgeschlossen zu werden: Fehlende Ausbildung ist nicht nur ein Nachteil, sondern geradezu ein Ausschlussgrund von einer stabilen Erwerbsintegration für Personen jüngerer Alterskohorten (vgl. (Solga 2005), (Solga 2008)). Das „Nachholen eines Abschlusses“ wird vor diesem Hintergrund zu einem notwendigen Schritt, der irgendwann umgesetzt werden sollte: Ob nun noch im „Jungen Erwachsenenalter“ oder in den daran anschließenden Lebensphasen. Die Fragestellung danach, wie Brücken zu weiterführenden Ausbildungen für alle Personen gebaut werden können – auch für jene, die zu einem Zeitpunkt subjektiv jede Bildungsbeteiligung ablehnen – erhält vor diesem Hintergrund ihre Brisanz.

Unabhängig von den individuellen Ressourcen und den individuellen Belastungsfaktoren sowie den für die Jugendlichen zugänglichen Erwerbsmöglichkeiten am regulären und informellen Arbeitsmarkt sehen sich traditionelle Weiterbildungs- und Beschäftigungsangebote für diese Zielgruppen großen Schwierigkeiten gegenüber: Klassische Weiterbildungsangebote werden als „schulähnlich“ abgelehnt. Jugendliche wollen und können diesen Angeboten oft nicht folgen. Selbst wenn für die Zielgruppe eine kostenlose Teilnahme angeboten wird, nimmt nur ein kleiner – oftmals deutlich weniger benachteiligter – Teil der Zielgruppe die Angebote an. Die Wiederaufnahme einer formalen Ausbildung („Zweiter Bildungsweg“) (vgl. z.B. (Hillmert and Jacob 2008), (Tosana 2008)) wird schwerpunktmäßig ebenfalls nur von jungen Erwachsenen ergriffen, die über eine

vergleichsweise gute berufliche Position bzw. über ausreichend familiäres, kulturelles und soziales Kapital verfügen: Die eigentliche „hard-to-reach“ (McGivney 1990) Gruppe findet ohne langfristige Unterstützung kaum Zugang zu den bereitstehenden Bildungsangeboten. Klassische Instrumente der individuellen Weiterbildungsförderung (Kofinanzierung, Beratung usw.) sind damit stark in ihrem Zielgruppenzugang eingeschränkt.

Die Rahmenbedingungen von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen wie Ersatzlehren, Weiterbildungen und Beschäftigungsangeboten werden oftmals als „Zwang“ und abwertend erlebt (vgl. dazu auch (Oehme, Beran et al. 2007), 102ff.): Jugendliche nehmen mit großen Widerständen an den Angeboten teil oder brechen diese ab. Typische Sanktionen (Sperrung des Arbeitslosengelds, der Sozialhilfe usw.) stehen oft mangels Anspruch nicht zur Verfügung bzw. greifen nicht: Jugendliche, oftmals noch in ihre Herkunftsfamilie eingebunden, ziehen finanzielle Schlechterstellungen einem Verbleib in einem potentiell kränkenden, subjektiv als „beschädigend“ und demütigend erlebten Kontext vor. Selbst wenn die familiäre Unterstützung weitgehend fehlt, wird auf Sozialleistungen über längere Zeitstrecken verzichtet und das (Über-)Leben auf extrem niedrigem Anspruchsniveau (Übernachten bei FreundInnen, Nutzen von kostenlosen Nahrungsquellen, Gelegenheitsarbeiten usw.) „organisiert“.

Viele der benachteiligten Jugendlichen „verschwinden“ damit aus den für ihre Unterstützung gedachten Programmen bzw. finden niemals ihren Weg zu diesen. Bildungsinstitutionen – arbeitsmarktpolitische Einrichtungen bzw. Institutionen in den Politikfeldern des Lebenslangen Lernen und der Arbeitsmarktpolitik verlieren den Zugang zu wesentlichen Teilen ihrer Kernzielgruppen.

Diese Problematik ist seit langem bekannt. Um in ihren Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten benachteiligte Jugendliche zu erreichen, kommen traditionell Angebote zur Anwendung, die im englischsprachigen Raum unter dem Titel „*Outreach work*“⁵ diskutiert werden. „Outreach is a process whereby people who would not normally use adult education are contacted in non-institutional settings and become involved in attending and eventually in jointly planning and controlling activities, schemes and courses relevant to their circumstances and needs.“ (McGivney 1990). Das Empowerment der TeilnehmerInnen und die Respektierung der Autonomie der TeilnehmerInnen, über die für sie aktuell relevanten Zielsetzungen zu entscheiden, zählen zu den Grundprinzipien von *Outreach work*. Praktiken von „*Outreach work*“ sind bereits umfassend in den 1970er Jahren entwickelt worden. Im deutschsprachigen Raum sind sie traditionell im Kontext der politischen Bildung, der Gemeinwesenarbeit und der Jugendarbeit etabliert. Während im deutschsprachigen Raum die inhaltlichen Ansätze von Outreach präsent sind und sich dafür auch Überbegriffe (z.B. Aufsuchende Bildungsarbeit) etabliert haben, fehlt ein dem Outreach Konzept vergleichbarer, übergeordneter Rahmenbegriff.

Im Bereich der Jugendarbeit hat sich seit den frühen 1990er Jahren das Konzept der Sozialraumorientierung durchgesetzt: Statt Orte zu schaffen, die Jugendliche als ihr Publikum anziehen sollen (z.B. Jugendzentren), werden die Jugendlichen im sozialen Raum, den sie für sich erschließen, „abgeholt“ und dabei unterstützt, diesen Raum für sich zu gestalten und in diesem Raum die für sie aktuellen Aufgabenstellungen zu bewältigen (vgl. (Frey 2005), (Oehme, Beran et al. 2007)). Die Wiener Jugendarbeit hat bereits in den 1990er Jahren begonnen, sich entlang des Sozialraumansatzes zu orientieren und hat in diesem Zusammenhang eine umfassende Kompetenz aufgebaut.

⁵ Seit Mitte der 1990er Jahre werden vergleichbare Ansätze unter dem Titel „widening participation“ diskutiert (vgl. McGivney, V. (2001). Fixing or changing the pattern? : reflections on widening adult participation in learning, National Institute of Adult Continuing Education.

Der Grundzugang, mit Jugendlichen in ihrem Sozialraum an gemeinsam mit diesen entwickelten Projekten zu arbeiten und über diese gemeinsame Arbeit den notwendigen Kontakt zu halten, um vielfältige Unterstützungsangebote bei Bedarf anbieten zu können, deckt die Kernaufgaben der „Outreach Work“ Traditionen ab. Auf die großen Potentiale, die im Ansatz der Sozialraumorientierung der Jugendarbeit für Zielsetzungen der Arbeitsmarktpolitik bzw. der Politik des Lebenslangen Lernens stecken, haben ExpertInnen der Wiener Jugendarbeit in mehreren Publikationen hingewiesen.

In (Oehme, Beran et al. 2007) wird ausgelotet, welche Ansatzpunkte für beschäftigungspolitische Projekte für Jugendliche in der sozialraumorientierten Jugendarbeit gesehen werden. In (Verein Wiener Jugendzentren 2008) werden 10 Projekte dargestellt, die exemplarisch für Outreach Projekte stehen können, da sie Lernmöglichkeiten durch Beteiligung bieten und damit langfristig die Wahrscheinlichkeit einer Wiederaufnahme von organisierten Bildungsprozessen erhöhen. Vergleichbare Projekte wurden bzw. werden auch von anderen Einrichtungen erprobt. Neben dem Bezug zur Aktiven Arbeitsmarktpolitik stellt der Sozialraumansatz der Wiener Jugendarbeit auch einen wesentlichen Beitrag für das Erreichen der Ziele einer Politik des Lebenslangen Lernens in Wien dar.

International gesehen besteht eine große Anzahl an vergleichbaren Initiativen, die allerdings unter unterschiedlichen „Headings“ laufen. Die Erforschung der informellen Lernprozesse von Jugendlichen, die durch deren (Projekt-)Beteiligungen ermöglicht werden, sowie die „Brückenfunktion“ von Beteiligungsprojekten hin zu formalen Bildungskontexten stellen aktuelle Schwerpunkt der internationalen Forschung dar.

6 Aufgabenfelder und Instrumente des Lern- und Wissensempowerments

Lern- und Wissensempowerment unterstützt Individuen, sich ausreichend Lernmöglichkeiten zu erschließen, um Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf zufriedenstellend lösen zu können. Möglichkeiten zur Beteiligung an sozialen Prozessen und Gemeinschaften sowie der Fähigkeit, zur Gestaltung einer zufriedenstellenden Erwerbstätigkeit beitragen zu können, kommen dabei besondere Bedeutung zu. Die Beteiligung an Weiterbildungen wird als ergänzende Möglichkeit verstanden, Lernprozesse zu unterstützen: Sie bleibt aber weitgehend davon abhängig, dass bereits Beteiligungskontexte bestehen, die zum Lernen motivieren und es ermöglichen.

Benachteiligung im lebenslangen Lernen wird zumeist als Benachteiligung im Zugang zu organisierter Weiterbildung verstanden. Dies liegt insbesondere in der Schwierigkeit begründet, Unterschiede in den Möglichkeiten, durch „bloße“ Beteiligung zu lernen, zu messen. Die Weiterbildungsbeteiligung wird damit zum „Pars pro toto“, mit dem die Möglichkeiten zu lernen abgeschätzt werden. Dies führt einerseits dazu, dass die Frage, was überhaupt zur Teilnahme an der Weiterbildung motiviert, in den Vordergrund tritt. Andererseits wird, um Benachteiligung im Zugang zu Weiterbildung zu erklären, zumeist auf Barrieren abgestellt, die einer Weiterbildungsteilnahme entgegen stehen (MACKERACHER et al. 2006). Ansätze, die vor allem auf die Weiterbildungsbarrieren fokussieren, versuchen in einem zweiten Schritt, Lösungsstrategien für die jeweiligen Barrieren anzugeben (z.B. finanzielle Förderung zur Überwindung von Kreditrestriktionen; Beratung zur Überwindung von Marktintransparenz). Das Hauptproblem besteht jedoch darin, mit „dispositionalen“ Barrieren umzugehen: Wie soll fehlender Weiterbildungsmotivation begegnet werden?

Im vorliegenden Projekt wurde das Lernen – nicht die Weiterbildungsbeteiligung – in den Mittelpunkt gestellt. Die Frage: Was hindert viele Personen aus benachteiligten Personengruppen an der Weiterbildungsteilnahme wurde in die Frage: Welche Aufgaben müssen erfüllt werden, damit Personen lernen können? übergeführt. Statt einer Typologie von Teilnahmebarrieren wurde eine Typologie der Aufgabenstellungen skizziert, die gelöst werden müssen, damit das Lern- und Wissensempowerment der Individuen gelingt. Nach einer Exploration der Aufgabenstellungen wurden diese zu insgesamt acht Gruppen zusammengefasst: Vier dieser Gruppen adressieren unmittelbar Individuen, weitere vier adressieren die Möglichkeiten, Organisationen (wie Betriebe, Bildungseinrichtungen, Vereine usw.) darin zu unterstützen, bessere Bedingungen für das Wissensempowerment von Individuen bereit zu stellen. Auf Basis dieser Grundtypologie von Aufgabenstellungen wurden typische Lösungsstrategien zusammengestellt und gezielt nach Projekten und – in Ausnahmefällen – institutionalisierten Herangehensweisen gesucht, welche diese Lösungsstrategien umsetzen. Tabelle 6.1 bietet eine Übersicht über die je vier Aufgabenstellungen.

Tabelle 6.1

Übersicht zu den Aufgabenstellungen

Ansatzpunkt Individuum	Ansatzpunkt Organisation
__Beteiligungskontexte erschließen	__Inklusionsfähigkeit in Beteiligungs- und Lernprozesse und Weiterbildung fördern
__Beteiligungsbarrieren überwinden	__Zielgruppen aktiv erschließen (Outreaching)
__Soziale Mobilität unterstützen	__Schnittstellenmanagement zwischen Institutionen verbessern
__(Weiter-) Bildungsaktivitäten fördern	__Innovation fördern und austauschen

Quelle: 3s-Darstellung

Im Folgenden werden die Aufgabenstellung und Lösungsstrategien näher erörtert. Für jede Aufgabenstellung werden typische Lösungsstrategien vorgestellt und Projektbeispiele genannt, die diese Lösungsstrategien in exemplarischer Weise umsetzen (vgl. Tabelle 6.2). Details zu den Projektbeispielen sind im Anhang (Kapitel 10) dargestellt. ausgewählte Aspekte einzelner Projekte werden im Text hervorgehoben. Ergänzt wird die Darstellung durch Hintergrundinformationen zur Präsenz vergleichbarer Angebote im Wiener Kontext. Übersichten dazu finden sich ebenfalls im Kapitel 10.

Tabelle 6.2

Dargestellte internationale Projektbeispiele nach dabei gelösten Aufgabenstellungen

	Ansatzpunkt Individuen					Ansatzpunkt Institutionen				
	Beteiligungskontexte erschließen	Beteiligungsbarrieren überwinden	Soziale Mobilität unterstützen	(Weiter-)Bildungsaktivitäten fördern	Inklusionsfähigkeit fördern	Zielgruppen aktiv erschließen (Outreach.)	Schnittstellenmanagement ermöglichen	Innovationen fördern und austauschen		
[P1] Working towards the future	✓									
[P2] Mundo	✓									
[P3] Theaterspiel/Shakespeare	✓									
[P4] Playing for Success	✓									
[P5] DURch Europa	✓									
[P6] Learning at Work Day	✓				✓					
[P7] Living Library			✓			✓				
[P8] Planet Kultur	✓									
[P9] Changing Directions			✓							
[P10] Rainboweconomy		✓	✓							
[P11] United in Learning	✓	✓				✓				
[P12] Re-komp		✓	✓							
[P13] Travel Agents			✓							
[P14] TeleMentoring			✓							
[P15] Bildungslotse			✓							
[P16] Lighthouse Project			✓			✓				
[P17] Mite					✓					
[P18] Minority Business						✓				
[P19] The European Public Kitchen	✓					✓				
[P20] Virtaa firmaan					✓	✓				
[P21] Ex-In	✓					✓				
[P22] Pakt							✓			
[P23] Gala					✓		✓			
[P24] Trägerübergr. Bildungsberatung							✓			
[P25] Bildungs-/Lernortkooperation							✓			
[P26] Inflow					✓		✓			
[P27] Coda			✓				✓			
[P28] Project Portolano			✓				✓			
[P29] Transfer of Portfolios							✓			
[P30] Outstanding						✓	✓			
[P31] Clare LLL Network					✓	✓	✓			
[P32] Jums							✓			
[P33] AlphaZ									✓	
[P34] K + 50						✓	✓			
[P35] Work and Learn together									✓	
[P36] Step									✓	
[P37] Empowerment Centre									✓	

Quelle: 3s-Darstellung

Aufgabenstellungen für Individuen

6.1. Beteiligungskontexte erschließen

Das Projekt [P1] *Working towards the future* (Finnland) bietet erwerbslosen und alleinerziehenden Müttern und Vätern mit Migrationshintergrund einen gesicherten Raum, 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 12 Familien gebildet: die TeilnehmerInnen unterstützen einander in der Gestaltung ihrer familiären Situation und gewinnen an Selbstvertrauen und Routinen in 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, Netzworkebildung) 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% 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 Familien schaffen für sich wechselseitig ein soziales Unterstützungsnetzwerk. Aus Sicht des Lern- und Wissensempowerments hervorzuheben ist

- ___ die Wahl des Fokus im derzeit zentralen Bereich der Life Structure – dem Familienleben: Die institutionelle Logik der Arbeitsvermittlung (das Erreichen eines Arbeitsplatzes ist zentral) tritt temporär zurück und respektiert die Perspektive der Individuen, für die die Gestaltung des Familienlebens Priorität einnimmt;
- ___ die Formierung einer Selbsthilfegruppe, die – unabhängig von der Projektlaufzeit – einen Kontext gemeinsamer Lebensgestaltung und wechselseitiger Unterstützung bietet;
- ___ die damit autonome Gestaltungsmöglichkeit der Beteiligung: Unabhängig vom Erfolg bei der Arbeitssuche können alle TeilnehmerInnen so lange am Gruppengeschehen partizipieren, wie sie möchten. Weder die Projektlaufzeit noch der unterschiedliche Erfolg bei der Arbeitssuche begrenzt den Gruppenprozess.

Lern- und Wissensempowerment erfolgt durch die Beteiligung an Gemeinschaften und Aktivitäten: Benachteiligung in den Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen erklärt sich vor allem aus der Benachteiligung beim Zugang zu lernförderlichen

[P2] Mundo (Finnland)

ist ein Medienprojekt, an dem 24 MigrantInnen aus 18 verschiedenen Ursprungsländern mit einem bis dahin geringem Ausmaß an Medienerfahrung teilgenommen haben. Das Projekt besteht aus einer fachlich-theoretischen Ausbildung sowie zwei je viermonatigen Praktika im Fernseh-, Radio und Printmedienbereich. Die praktische Medienarbeit, die Themen ethnischer Minderheiten thematisiert, hat, neben der fachlichen Praxis, für die benachteiligte Zielgruppe auch einen stark beteiligungsfördernden Charakter. Es wurden 408 Fernsehsendungen, davon 157 zielgruppenspezifische Kurzdokumentationen, mit insgesamt 49,5 Stunden Sendedauer produziert. Die TeilnehmerInnen erreichten großteils eine berufliche Integration im Medienbereich (wie z.B. die Gründung einer Produktionsfirma).

<http://www.yle.fi/mundo>

Beteiligungskontexten. Angebote des Wissensempowerments versuchen, diese Benachteiligung auszugleichen, indem sie zusätzliche Beteiligungsmöglichkeiten schaffen oder die Kontexte so umgestalten helfen, dass Lernen möglich wird (vgl. dazu 7.1).

Individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und die Möglichkeit sowie die Motivation zu lernen hängen davon ab, ob Individuen in tragfähige, Lernen ermöglichende soziale Kontexte eingebunden sind. Die Einbindung kann dabei in jedem Teil der *Life Structure* erfolgen – trotz allem kommt der

Einbindung in ein lernförderliches Arbeitsverhältnis zentrale Bedeutung zu: Lernmöglichkeiten, die durch das Fehlen eines lernförderlichen Arbeitsplatzes – einschließlich des damit verbundenen Ansehens und Einkommens – eingeschränkt sind, sind nur bedingt über lange Zeiträume in anderen Lebensbereichen (etwa durch Kombinationen von Familienarbeit und ehrenamtlichem Engagement) auszugleichen.

Projekte und Einrichtungen, die Individuen gezielt Beteiligungsstrukturen bereitstellen, lassen sich insbesondere danach unterscheiden, ob

- sie einen fehlenden Arbeitsplatz durch das Angebot eines Transitarbeitsplatzes ausgleichen
- einen fehlenden Arbeitsplatz durch ein umfassendes alternatives Angebot (z.B. die Mitarbeit an einem Sozial- oder Kulturprojekt; einem ganztägigen Therapieprogramm) ausgleichen. (vgl. z.B. [P2] *Mundo* (Finnland), [P8] *Planet Kultur* (Deutschland))
- im Freizeit- oder Familienarbeitsbereich ein Angebot schaffen, das sich auch mit einer weitergeführten Erwerbstätigkeit (oder einer Vollzeitausbildung etc.) kombinieren lässt (vgl. das Beispiel [P1] *Working towards the future*).

[P8] Planet Kultur (Deutschland)

Die einjährige Maßnahme für benachteiligte Jugendliche (größtenteils mit Migrationshintergrund) setzt auf dramaturgische Ausdrucksformen zur Eröffnung von Beteiligungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Die TeilnehmerInnen (jährlich ca. 20 Personen) erhalten – neben Einzelunterricht in Schulfächern durch 6 PädagogInnen – 30 Wochenstunden Tanz-, Gesangs- und Schauspielunterricht durch 6 TrainerInnen. Dieser mündet in öffentliche Aufführungen auf professionellem Niveau, die für die Teilnahmemotivation der Jugendlichen entscheidend sind. Während der Projektdauer absolvieren die TeilnehmerInnen auch Praktika und eine Berufsorientierung. Für begabte AbsolventInnen wurde eine Theatergruppe gegründet. Das Projekt erweist sich in der Reintegration Jugendlicher mit besonderem Förderungsbedarf als erfolgreich. Der Erfolg basiert zugleich wesentlich auf dem Engagement der 15 MitarbeiterInnen.

<http://www.planetkultur.de>

Alle drei Typen von Angeboten sind von zentraler Bedeutung für das Lern- und Wissensempowerment. Im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik haben sich insbesondere Angebote, die Transitarbeitsplätze anbieten, etabliert. Im Rahmen der beruflichen Rehabilitation sowie der Angebote für chronisch Erkrankte und Personen mit Behinderung haben sich umfassende Angebote des zweiten Typs etabliert. Angebote der ersten beiden Gruppen wenden sich insbesondere an arbeitslose Personen oder Personen, die sich in einem beruflichen Rehabilitationsprozess befinden. Für chronisch Erkrankte oder behinderte Personen werden auch dauerhaft Beschäftigungsangebote ohne rehabilitative Zielsetzung geboten.

Beteiligungsangebote, die gezielt im Freizeitbereich angesiedelt sind und zusätzliche Lernmöglichkeiten bieten, können mit einer Erwerbstätigkeit – aber auch anderen Tätigkeiten – kombiniert werden. Sie sind damit die einzigen, die in Frage kommen, um

- ___ das Fehlen von Lernmöglichkeiten an einem Arbeitsplatz auszugleichen,
- ___ einen kontinuierlichen Beteiligungskontext für Personen zu schaffen, deren Erwerbstätigkeit von häufigen Unterbrechungen und Wechseln geprägt ist oder die über längere Zeiträume zwischen zeitlich befristeten arbeitsmarktpolitischen Unterstützungsangeboten wechseln (müssen).
- ___ Individuen Autonomie über die Entscheidung einzuräumen, wie lange sie das Beteiligungsangebot nutzen wollen

Beispiele beteiligungskontextschaffender Projekte in der Dokumentation

- _[P6] *Learning at Work Day (Großbritannien)*
- _[P11] *United in Learning (Union Learning Representatives) (Großbritannien)*
- _[P2] *Mundo (Finnland)*
- _[P8] *Planet Kultur (Deutschland)*
- _[P3] *Theaterspiel/Shakespeare (Deutschland)*
- _[P4] *Playing for Success (Großbritannien)*
- _[P21] *Ex-In (u.a. Deutschland)*
- _[P1] *Working towards the future (Finnland)*
- _[P5] *Durch Europa (Deutschland)*
- _[P16] *Lighthouse Project (Großbritannien)*

Quelle: 3s-Darstellung

In der vorliegenden Studie wird insbesondere aber der dritte Typ hervorgehoben, weil er auch für Personen zugänglich ist, die auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen integriert sind oder die sich derzeit ausschließlich der Familienarbeit widmen. Außerdem können diese Angebote eine wichtige „Klammerfunktion“ erfüllen und für Kontinuität in von häufigen Unterbrechungen geprägten Erwerbsbiographien sorgen.

Beteiligungsmöglichkeiten, die in den Bereichen „Familie/Haushalt“, „Zivilgesellschaftliches Engagement“ und „Freizeit“ angesiedelt sind, werden zumeist nicht auf Projektbasis⁶ angeboten, sondern sind Teil der Tätigkeit von Organisationen, die sich – um wichtige Beispiele zu nennen –

⁶ Die Unterscheidung zwischen „projektbasiert“ und „institutionalisiert“ wird in diesem Zusammenhang wie folgt verstanden: Unter „projektbasiert“ werden ausschließlich „Pilot“-Projekte verstanden, die im Rahmen von nationalen oder europäischen Programmen auf bestimmte Zeit eingerichtet und durchgeführt werden. Für Projekte gilt dabei immer, dass ihre Überführung in ein regelmäßig wiederholtes oder dauerhaftes Angebot noch nicht gesichert ist. Unter „institutionalisiert“ werden Angebote verstanden, die der Intention nach zeitlich nicht befristet angeboten werden (sollen). Zu beachten ist, dass viele „institutionalisierte“ – d.h. über längere Zeiträume hin wiederholt oder dauerhaft angebotene Programme – aus öffentlich-rechtlicher Sicht „projektfinanziert“ und nicht auf einer eigenen rechtlichen Basis über eine dauerhafte Finanzierung bzw. eine dauerhafte Stellenplanung verfügen. „Projektfinanziert“ bedeutet, dass die Finanzierung der Leistungen im Budgetzyklus der jeweiligen

- ___ der Kinder- und Jugendarbeit
- ___ der Integrations-/Antirassismuserarbeit
- ___ der politischen Bildung
- ___ der Frauenpolitik
- ___ der SeniorInnenarbeit
- ___ der Kulturarbeit
- ___ der Umweltpolitik oder
- ___ der lokalen Gemeinwesenarbeit

widmen. Traditionelle Institutionen der Erwachsenenbildung zählen ebenfalls zu den traditionellen Anbietern von Beteiligungsmöglichkeiten dieses Types.

Kultur- Freizeit- und Sportvereine, politische und gewerkschaftliche Institutionen, Nicht-Regierungsorganisationen etwa im Menschenrechts- oder Umweltbereich, Schulgemeinschaften und Elternvereine, kirchliche Organisationen, Kindergruppen Selbsthilfegruppen: Sie alle stellen das eigentliche „Rückgrad“ der Beteiligungsmöglichkeiten für Individuen dar: Ohne diese soziale Infrastruktur wäre das Ziel, allen ausreichend Beteiligungsmöglichkeiten zu bieten, die Lernen ermöglichen und zum Lernen motivieren, unmöglich. Trotz der unbestrittenen Bedeutung der bestehenden Beteiligungsmöglichkeiten für das Lebenslange Lernen, bestehen bislang kaum systematische Versuche, Beteiligungsmöglichkeiten umfassend zu kartographieren. Einzelne bestehende Initiativen – z.B. die Übersicht zu Selbsthilfegruppen in Wien – zeigen, wie hilfreich die systematische Erfassung wäre. Die Aktivierung der bestehenden Beteiligungsmöglichkeiten wird deshalb auch als zentrales Aufgabenfeld des Lern- und Wissensempowerments angesehen (vgl. Kapitel 6.5).

Über die Verteilung der aktiven Beteiligung an bestehenden Kontexten liegen zu Österreich – und insbesondere zu Wien – derzeit keine aussagekräftigen Statistiken vor. Während die (aktive) Vereinsmitgliedschaft in verschiedenen Erhebungen Gegenstand war (zuletzt im Adult Education Survey 2007, vgl. Diagramm im Anhang), fehlen insbesondere Informationen, die abschätzbar machen würden, in welchem Ausmaß tatsächlich Beteiligungs- und Lernmöglichkeiten wahrgenommen werden können. Bedeutsam wäre insbesondere die Erhebung zu dem Ausmaß (wie häufig, wie viele Stunden?) und der eigentlichen Form der Beteiligung (Mitarbeit an Projekten, in Vereinsfunktionen usw.). In umfassenderer Weise ist in den letzten Jahren nur das ehrenamtliche Engagement erhoben worden.

[P4] Playing for Success (Großbritannien)

ist ein außerschulisches Lernangebot in den Bereichen „literacy“, „numeracy“ oder Computerkenntnisse für Jugendliche zwischen 10 und 14 Jahren. In den derzeit 162 im Umfeld bekannter Sportvereine (z.B. der Premier League, insgesamt 18 Sportarten) angesiedelten Lernzentren setzen jeweils zwischen 10 und 15 TutorInnen innovative, spielerische Lehrmethoden ein. Das Bewerben der Lernzentren durch prominente SportlerInnen motiviert die SchülerInnen zu Lernaktivitäten auch außerhalb der Schulzeit. Bisher durchliefen ca. 250.000 TeilnehmerInnen das an das Regierungsprogramm „Skills for Life“ angeschlossene Programm.

<http://www.playingforsuccessonline.org.uk>

Körperschaften jeweils neuerlich zu beschließen ist. Träger müssen demnach periodisch die Verlängerung der „Projekte“ beantragen und das Risiko einer Nicht-Verlängerung mittragen.

7 Die letztverfügbare Zeitverwendungsstudie stammt aus 1992. Die Ergebnisse der Zeitverwendungsstudie 2009 (vgl. Statistik Austria Homepage) stehen derzeit (Juni 2010) noch nicht zur Verfügung.

Neben den Möglichkeiten, die die Beteiligung an Prozessen in Vereinen usw. für das (informelle) Lernen bietet, können diese Institutionen auch aktiv die Rolle übernehmen, ihre Mitglieder in gezielte Lern- und Weiterbildungsaktivitäten einzubinden. Auch Personen aus „weiterbildungsfernen“ Zielgruppen nehmen dann an Weiterbildungsangeboten teil, wenn diese in einem Kontext angeboten werden, an dem sie bereits partizipieren. Zudem können Angebote auf die konkreten TeilnehmerInnengruppen, die in den Vereinen und Organisationen bestehen, zugeschnitten und die Motivationen, gemeinsam – in einem bereits bestehenden Gruppenzusammenhang – zu lernen, genutzt werden. Widerstände gegen organisiertes Lernen können so abgeschwächt werden (vgl. z.B. [P4] *Playing for Success – Großbritannien*).

Tabelle 6.3

Kurzzusammenfassung: Beteiligungskontexte erschließen

Kurzbeschreibung	Typische Teilaufgaben	Typische Lösungswege
Hilfe zur (autonomen) Beteiligung an einem als sinnvoll erlebten, dauerhaften sozialen Prozess in einem der Lebensbereiche; der 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 _ 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 (arbeitsmarktstatus-übergreifende) Kulturprojekte

Quelle: 3s-Darstellung

Ausblick auf die Angebotslage in Wien

Für Personen, die langfristig keinen Zugang zu einem Arbeitsplatz haben, hat sich europaweit ein Netz von Organisationen des „Zweiten Arbeitsmarkts“ etabliert, die mit Angeboten die den Ausschluss aus dem Erwerbsleben bedeutende „Lücke“ in der Life Structure schließen sollen. Arbeitsplätze zielen dabei entweder auf die Qualifikation und berufliche Rehabilitation für den ersten Arbeitsmarkt ab (Transitarbeitsplätze) oder bieten Beschäftigungsangebote für – zumindest für einen längeren Zeitraum – in ihrer Beschäftigungsfähigkeit stark eingeschränkte Personen. Angebote des „Zweiten Arbeitsmarkts“ haben in Europa einen Institutionalisierungsprozess durchlaufen und stabile Trägerlandschaften ausgebildet:

Zugleich erfolgt zumindest ein Teil der Finanzierungen von Transitarbeitsplätzen und

Beispiele für vergleichbare Projekte/Initiativen in Wien
flexwork (waff)

*_Space!Lab-Arbeitsmarktferne Jugendliche finden
Beschäftigung im Freiraum-Management (waff)
_Spurwechsel (waff)*

*_learn forever (learn forever)
_Atelier Sonnensegel (pro mente)
_Biber (Biber Verlagsgesellschaft)
_biphopera
_Dynamo – Netzwerk für die Jugend (JUBIZ)*

*_off off Theater (Verein Ichduwir)
_SeniorInnentreffpunkt (Hauptbücherei Wien)
_See you TV (Verein der Wiener Jugendzentren)
_Healthy Inclusion (Forschungsinstitut des Wiener Roten
Kreuzes)
_europe 08 (Verein Wiener Jugendzentren)
_Aktion Sei dabei (MA 17)*

Quelle: 3s-Darstellung

Beschäftigungsangeboten temporär auf Projekt- und Ausschreibungsbasis. Der Zweite Arbeitsmarkt ist zudem durch die unterschiedlichen Logiken der finanzierenden Institutionen charakterisiert: Mittel werden insbesondere durch die Arbeitsmarktpolitik, die Krankenversicherungen (Rehabilitation), die Sozialhilfe, die Justiz und Institutionen der Gesundheitspolitik bereit gestellt. Allein im arbeitsmarktpolitischen Bereich stehen in Wien rund 3.000 Transitarbeitsplätze zur Verfügung. Auf Projektbasis geschaffene Transit- und Beschäftigungsangebote ergänzen das Angebot: Zugleich bieten die Finanzierungsstrukturen des „Zweiten Arbeitsmarkts“ potenziell die Chance,

Projekte in eine institutionalisierte Form zu überführen.

Zusätzliche Beteiligungsmöglichkeiten schaffende Angebote, die eine bestehende Erwerbstätigkeit, Familienarbeit aber auch das befristete Engagement in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen ergänzen, kommen aus unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen – der Jugendarbeit, der Gemeinwesen- und Sozialarbeit, der Integrationspolitik und vielen mehr. Neben gezielt geschaffenen Angeboten spielen in diesem Bereich auch die bestehenden institutionellen Strukturen – die Arbeit von Vereinen, NGOs usw. – eine Rolle. In Wien gibt es zahlreiche temporäre oder auf Dauer angelegte Angebote.

6.2 Barrieren beim Lernen durch Beteiligung überwinden

Zugangshürden bei der Beteiligung an Weiterbildung sind oft nur die „Spitze des Eisbergs“, der benachteiligte Personen akut in ihren Möglichkeiten einschränkt: So lange elementare Problemlagen andauern, sind die Möglichkeiten, sich zu beteiligen und in Prozessen ob nun in der Arbeit, dem Familienleben usw. – zu lernen, beschränkt. Die ungelösten Problemlagen sind oft sehr belastend, sodass Versuche, sie zu ertragen, den größten Teil der verfügbaren Ressourcen absorbieren. Wenn überhaupt Energien mobilisiert werden können, dann werden diese – nach Möglichkeit – auf Lösungsschritte für diese Problemlagen verwendet. Für darüber hinausgehende Lernprozesse besteht in diesem Lebenszeitfenster wenig Spielraum.

Lernen durch Beteiligung – ob im Arbeitsplatz, im Alltag oder in der Freizeit – setzt voraus, dass nicht akute Belastungssituationen die gesamte Aufmerksamkeit der Beteiligten erfordern oder diese zu überwältigen und zu lähmen drohen. Die Bewältigung einer akuten Problemlage ist für Individuen mit wichtigen Lern- und Entwicklungsprozessen verbunden. Dass es in derselben Zeit für andere

Lernaktivitäten an Aufmerksamkeit und Kraft fehlt, erscheint deshalb nicht als Problem. Aus Sicht des Lern- und Wissensempowerments problematisch sind allerdings Zeiten, in denen Personen bereits von dem krisenhaften Ereignis völlig dominiert sind, ohne dass sie aus eigener Kraft Lösungen finden oder sich Zugang zu Unterstützungsangeboten erschließen können.

Tabelle 6.4

Orientierungskennzahlen zu akut von Lernprozesse einschränkenden Faktoren betroffene WienerInnen - Beispiele

	Bandbreiten	Schätzgrößen betroffener Personen
(krankheitswertige) aktuell Psychische Krisen u. Störungen ⁸	10% und mehr	160.000
Lebensverlauf	25% und mehr	400.000
Enge Bezugspersonen von Verstorbenen vor dem 50. Lebensjahr (Schätzung 3 Betroffene je Todesfall) (2008: 972 Todesfälle)		3.000
Krisen durch Scheidungen (Schätzung 3 Personen je Scheidungsfall) (2008: 5.769)		17.300
Personen in überschuldeten Haushalten	5-10% der Haushalte	80.000 – 160.000 Personen
davon: KlientInnen der SchuldnerInnenberatung 2008 (Erstgespräche) ⁹		5.515
Personen mit geringer Lese- und Rechenfähigkeit	10% bis 20% der Wohnbevölkerung	160.000 – 320.000

Quelle: 3s-Darstellung

Neben psycho-sozialen Problemlagen, die die Fähigkeit, sich zu beteiligen allgemein einschränken oder bestimmte Unterstützungsformen erfordern, werden zwei spezifische Einschränkungen gesondert betrachtet, nämlich

- ___ Einschränkungen, die aus einer geringen Fähigkeit zu lesen, zu schreiben und zu rechnen resultieren (geringe Literarität)
- ___ Einschränkungen, die sich aus einer zu geringen Fähigkeit ergeben, sich in der lokal dominierenden Verkehrssprache zu verständigen

Die kaum zu überschätzende, quantitative Bedeutung, die akute Problemlagen für die Möglichkeit zu lernen oder gar für die aktive Auswahl und Teilnahme an einer Weiterbildung bedeuten, wird im Diskurs zu „bildungsbenachteiligten“ Gruppen

⁸ Schätzung der Prävalenz auf Basis des Europäische Kommission (2005) Grünbuch für psychische Gesundheit und der darin zitierten Literatur

(http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/green_paper/mental_gp_de.pdf).

⁹ Jahresbericht 2008

selten thematisiert. Traditionell als „weiterbildungsfern“ erfasste Zielgruppen zeichnen sich durch eine überdurchschnittlich häufige Betroffenheit durch akute Problemlagen aus: Zugleich stehen diesen Personengruppen deutlich weniger Ressourcen zur Verfügung, um ihre Problemlagen zu bewältigen oder sich Hilfsangebote zu erschließen.

Zu den typischen Krisen zählen

- akute Einkommensarmut
- akute oder chronische Arbeitsüberlastung (aufgrund des Fehlens einer Balance zwischen beruflichen und familiären Verpflichtungen und der individuellen Regeneration)
- Beziehungskrisen zwischen Erwachsenen (offene Paarkonflikte, Konflikte zwischen Familienmitgliedern)
- Entwicklungskrisen der Kinder einer Familie (insbesondere auch in Patchworkfamilien)
- Gewalterfahrung (insbes. in der Familie, im Wohnumfeld)
- schwerwiegende Erkrankungen (insbesondere mit ungesicherter Prognose)
- Verlust oder drohender Verlust eines Familienmitglieds (insbes. Eltern; PartnerIn, eines Kinds)
- drohender oder tatsächlicher Verlust eines Arbeitsplatzes
- drohender Verlust des Aufenthaltsrechts (auch eines Familienmitglieds)
- drohender Verlust oder tatsächlicher Verlust der Wohnung (Zwang, innerhalb eines Zeitraums umzuziehen, Bedrohung durch Delogierung)
- chronische (Einkommens-) Armut
- Überschuldung und Zahlungsunfähigkeit
- Mobbing am Arbeitsplatz bzw. in der Wohnumgebung
- laufende Strafverfahren

Krisen können dabei bereits bestehende Verwundbarkeiten und Problemlagen, die bislang nur kompensiert werden konnten, akut werden lassen und in der Folge zu schweren Erkrankungen führen.

Unlösbar erscheinende Problemlagen können Individuen über lange Zeit dazu zwingen, ihr Leben rund um ihr Problem zu organisieren, um die Situation erträglich zu machen. Ungelöste Aufgabenstellungen schränken damit die Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten stark ein: Kompromisshandlungen (z.B. Alkoholmissbrauch) können dabei selbst zu einem schwerwiegenden zusätzlichen Problem werden, das Handlungsspielräume weiter einschränkt. Solange die Problemlage nur ausgeglichen, aber nicht bearbeitet werden kann, sind Individuen auch in allen anderen Lern- und Entwicklungsaktivitäten stark eingeschränkt. Wenn sie an lernförderlichen Prozessen und Gemeinschaften partizipieren, profitieren sie von diesen kaum. Auch die Teilnahme an Weiterbildungen und formalen Bildungsgängen kann oft kaum genutzt werden, um tatsächlich dazuzulernen: Selbst wenn es Individuen schaffen, die formalen Leistungskriterien dieser Ausbildung zu erfüllen, können sie nur eingeschränkt zusätzliche Kompetenzen aufbauen, weil Teile ihrer persönlichen Ressourcen völlig davon vereinnahmt sind, ihre ungelöste Problemlage „in Schach zu halten“.

Aus Sicht des Lern- und Wissensempowerments ist es zentral, die „Latenzphasen“, in denen Problemlagen bereits lebensbestimmend werden, aber noch keine Schritte zu ihrer Lösung unternommen werden, so kurz wie möglich zu halten. Dabei sind Individuen auf die Existenz von Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen angewiesen, die ihnen bei der Erarbeitung von Lösungen für die Problemlagen helfen: Individuen benötigen dabei gerade so viel Unterstützung, dass ihre eigene Problemlösungsfähigkeit ausreicht, um tragfähige Antworten zu entwickeln. Im Zeitraum, den die Lösung des Problems beansprucht, steht dieses zugleich im Fokus der individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse.

Das Ausmaß des Unterstützungsbedarfs ist dabei sehr unterschiedlich: Schwerwiegende Krisen oder misslungene Lösungsversuche führen häufig zu schweren psychischen und/oder körperliche Erkrankungen, die langfristige Rehabilitationswege notwendig machen. In vielen Fällen ist ein möglichst rascher Beginn der Arbeit an Lösungsstrategien zentral, um schwerwiegende Folgeerscheinungen abzufangen: Initiativen im Bereich der präventiven Gesundheitspolitik liefern hier deshalb entscheidende Beiträge zu den Zielsetzungen des Lern- und Wissensempowerments.

Adäquate Unterstützungsangebote für Krisen und Belastungssituationen können nur von spezialisierten Institutionen angeboten werden, die ein Netzwerk für „Rat und

[P12] Re-komp (Schweden)

Das Projekt stellt ein umfassendes Angebot für neuankommende (teilweise alleinerziehende) Eltern mit Migrationshintergrund bzw. niedrig qualifizierte Jugendliche (16 bis 25 Jahre) mit Migrationshintergrund dar. Die 6 Subprojekte decken eine breite Palette von Bedürfnisse der Zielgruppen ab: Vom Eingehen auf Lernbarrieren wie gesundheitlichen und psycho-sozialen Problemstellungen über die Vermittlung von Sprachkursen und Grundbildung und der Beratung in den Bereichen Schul- und Rechtslage sowie Familien- und Finanzthemen bis zum Angebot berufsbezogener Ausbildungen. Als Zukunftsoption wird sowohl eine Integration in die schwedische Gesellschaft als auch eine Reintegration im Herkunftsland mitbedacht.

Hilfe“ bilden. Ziel ist es, möglichst ohne Wartezeiten problemadäquate Hilfestellungen für alle aktuell Betroffenen anzubieten, die in der Lage sind, an der Problemlösung zu arbeiten. Auf die Aufgabe, zur Verbesserung der Koordination dieses Netzwerkes beizutragen, und dessen Fähigkeit, Zielgruppen tatsächlich zu erreichen, zu stärken, wird im Kapitel 6.7 eingegangen. Projektbezogen auf Individuenebene stehen in diesem Zusammenhang vor allem Ansätze im Vordergrund, die muttersprachliche

Unterstützungs- und Beratungsangebote für MigrantInnen eröffnen. (vgl. zu [P12] Re-komp (Schweden)).

Aus Sicht des Lern- und Wissensempowerments werden geringe Literarität und geringe Kenntnisse der lokalen Verkehrssprache ebenfalls als zentrale Beteiligungsbarriere an gesellschaftlichen Prozessen hervorgehoben. Um beide – teils auch in Kombination auftretende – Aufgaben zu lösen, bedarf es spezifisch gestalteter Weiterbildungsangebote. Dabei muss die paradoxe Situation gelöst werden, dass für viele Betroffene – insbesondere auch mit geringer Literarität – klassische Weiterbildungsformate (z.B. schulähnlicher Sprachunterricht, einmal pro Woche) nicht annehmbar sind: Für die Sprachvermittlung und Grundbildung müssen damit Organisations- und Vermittlungskonzepte entwickelt werden, die den Beteiligungsmöglichkeiten und Einstellungen der betroffenen Personengruppen entgegen kommen. Für die entwickelten Strategien hat sich international der Begriff

embedding herausgebildet: Angebote der Grundbildung – Verkehrssprache, Lesen, Schreiben, Rechnen – müssen in den Lebenskontext der TeilnehmerInnen in einer für diese akzeptablen, den Lebensbedingungen Rechnung tragenden Weise eingebunden werden.

Ich bin 20 Jahre in Österreich und ich habe überhaupt nicht GEWUSST, dass es so was gibt [einen kostenlosen, zeitlich nicht limitierten Grundbildungskurs in der Kleingruppe]. Das heißt, sonst hätte ich schon das viel früher machen können. Und es ist schade um die Zeit. [TN2, (KASTNER 2009), S. 119]

[...] da geht um Schreiben, da geht es um Lesen und da geht es um Emotionen und soziale, auch wie es mir heute geht. Da habe ich mit [Kursleiterin] gesprochen und habe einfach warme Gefühl gehabt, sie interessiert sich WIE mein Leben ist: wie ist meine Familie, wie es mir geht, warum bin ich daher gekommen und was habe ich vor mit meiner Ausbildung? Und ich finde das ganz, ganz wichtig, dass sie so ein warmes Herz und Verständnis für die Menschen hat. Nicht nur, du lernst schreiben und lesen, das ist wichtig, sondern wie man sich innerlich fühlen, das find ich ganz, ganz wichtig. Und das ist wirklich Moment, wo ich gedacht habe, das ist auch therapeutische Richtung, auch soziale Verbindung. [TN2, (KASTNER 2009), S. 119]

Ein besonders gelungenes Beispiel dafür, wie Angebote der Grundbildung in die Lebenssituation der TeilnehmerInnen eingebettet werden können, stellt das Projekt [P11] *United in Learning (Großbritannien)* dar. Lernbeauftragte der Gewerkschaft (Union Learning Representatives, ULRs) motivieren Personen mit Grundbildungsbedarf, sich an im Arbeitskontext organisierten Bildungsangeboten zu beteiligen. Dabei wird von der Erfahrung ausgegangen, dass Personen ihre Schwächen im Grundbildungsbereich als demütigend erleben und insbesondere gegenüber dem Arbeitgeber nicht bekannt geben, weil sie fürchten, ihre Chancen auf dauerhafte Beschäftigung dadurch zu reduzieren. Bestehende, über den Arbeitgeber laufende Grundbildungsangebote sind deshalb auf große Akzeptanzprobleme gestoßen. Der Einsatz der aktuell 200, speziell für diese Tätigkeit ausgebildeten Union Learning Representatives bewirkt, aufgrund des bestehenden Vertrauensverhältnisses, eine starke Einbindung niedrig qualifizierter ArbeitnehmerInnen. Lerninhalte und Lehrmaterialien werden eigens im Programm entwickelt. Probleme und Aufgabenstellungen des Arbeits- und Lebensalltags der TeilnehmerInnen stehen im Mittelpunkt: die Erhöhung der Literarität wird gleichzeitig mit der Bearbeitung anderer, für die Zielgruppe wichtiger Aufgabenstellungen betrieben. Lehrende des Programms sind schwerpunktmäßig ehemalige ArbeiterInnen, die für ihre neue Rolle als GrundbildungstrainerInnen ausgebildet worden sind, aber insgesamt über eine ähnliche Berufsbiographie wie die TeilnehmerInnen der Grundbildungsprogramme verfügen. Diese peer-to-peer Unterstützung und die Vorbildwirkung der TrainerInnen stellt einen zentralen Aspekt des Programms dar. Die Schwerpunkte der Lernangebote befassen sich mit Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten. Der entsprechende Bedarf wird von den

Beispiele für Beteiligungsbarrieren überwindende Projekte in der Dokumentation:

_[P12] *Re-komp (Niederlande)*

_[P10] *Rainboweconomy (Niederlande)*

_[P11] *United in Learning/Union Learning Representatives (Großbritannien)*

Quelle: 3s-Darstellung

Union Learning Representatives identifiziert, die Lernerfolge protokolliert sowie Ratschläge und Anleitungen gegeben. Die Lernangebote finden in der Regel im Unternehmenskontext und in der Arbeitszeit statt. Die Finanzierung erfolgt dabei aus wechselnden verfügbaren Programmen, dem Union Learning Fund und/oder Mitteln der Unternehmen. Mit den teilnehmenden Unternehmen wird ein Lernabkommen über das Ausmaß der Maßnahmen abgeschlossen. Das Management wird über die gebildeten Lernkomitees eingebunden (Siehe Kapitel 10 dieser Studie).

Für den Sprachunterricht in der lokalen Verkehrssprache müssen ebenfalls Formate entwickelt werden, die den klassischen Sprachkurs ersetzen oder ergänzen. Verpflichtende Sprachkursangebote reichen oft vom Umfang und den Durchführungsmodalitäten her nicht aus, um ein Sprachniveau zu erreichen, das für eine sukzessive weitere Verbesserung der Sprachkompetenz im Alltag ausreicht und Zugang zu lernförderlichen Arbeitsplätzen eröffnet. Besondere Angebote sind für TeilnehmerInnen notwendig, die entweder in einem grundsätzlich anderen Schriftsystem sozialisiert, nicht oder unzureichend in ihrer Muttersprache alphabetisiert wurden oder ihre *literacy skills* weitgehend eingebüsst haben. Auch für die Förderung des Sprachenlernens haben sich vielfältige Formen eingebetteter Angebote entwickelt, bei denen der Sprachunterricht genutzt wird, um aktuelle Interessen und Aufgabenstellungen der TeilnehmerInnen zu bearbeiten und einen stabilen Beteiligungskontext zu ermöglichen.

When workers feel [...] socially connected through everyday intimacies as well as shared gendered, classed and ethnic positionalities, they support one another in discerning unfairness and taking risk to resist it. An important site where these intimacies were nourished, along with awareness of right and tools to communicate these to management, were the English classes. According to both students and the instructors, the learning groups formed close relationship. Students who qualified to 'graduate' preferred to keep coming to the classes. Individuals were recognized and their learning valued in ways they had not experienced before.

"It was a sharing time. All during the day they were push, push, push, then they'd go home and cook dinner and do laundry and all the other things and so they were tired. But that was precious time that they could sit down with one another and laugh and talk and be ... They were part of a circle of women, they learned about themselves, they learned about Canadians, they learned that people would listen to them, they learned ways of expressing themselves [Quote from one interview] (FENWICK 2008).

Tabelle 6.5

Kurzzusammenfassung: Barrieren beim Lernen durch Beteiligung

Kurzbeschreibung	Typische Teilaufgaben	Typische Lösungswege
Hilfe bei der Lösung von Problemlagen, die entweder eine Beteiligung an sozialen Prozessen (einschließlich organisierter Lernformen) unmöglich machen oder die Möglichkeiten für persönliche Entwicklung und individuell wertvoll empfundenes Lernen hemmen	(Körperliche Krankheiten, Suchterkrankung; psychische Erkrankung) Beziehungskrisen und Verlusterfahrungen, Langzeitarbeitslosigkeit, Akute Einkommensarmut, Überschuldung und Delogierungsgefahr Mobbing am Arbeitsplatz oder in der Wohnumgebung usw.	_Beratungsangebote _Peer-to Peer Angebote _Therapieangebote _Basisbildungsgruppen _Eingebettete Sprachlernangebote (insbes. auch durch peers) _Aufsuchende Sozialarbeit

Quelle: 3s-Darstellung

Ausblick auf die Angebotslage in Wien

Wien bietet ein umfassendes Angebot an Beratungs- und Hilfsangeboten zur Bewältigung psycho-sozialer Krisen und Problemstellungen. Insgesamt ist das Angebot durch eine große Anzahl unterschiedlicher AkteurInnen, unterschiedliche Finanzierungsmodelle und eine starke Dynamik geprägt. Deutlich ausgebaut wurden zuletzt insbesondere Angebote im Bereich der Integrationspolitik. Besondere Spannungsverhältnisse ergeben sich insbesondere aus den für Österreich insgesamt charakteristischen Problemstellungen (z.B. dem nur eingeschränkten Zugang zu psychotherapeutischen Angeboten auf Krankenschein) sowie aus der Aufgabe, verbesserte Versorgungsstandards im psycho-sozialen Bereich umzusetzen (z.B. stationäre Versorgung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie). Eine Gesamteinschätzung zur Versorgungslage ist im Rahmen dieser Studie nicht möglich.

Beispiele für Projekte zu Beratung usw., Grundbildung und eingebettete Unterstützung des Sprachlernens in Wien

_ *Schuldnerberatung (Fonds Soziales Wien)*

_ *abz*femobile (abz* Austria)*

_ *Jobchance (waff)*

_ *Ich will erzählen... (Peregrina)*

_ *Haus Miriam (Caritas Wien)*

_ *Ninlil, Verein gegen sexuelle Gewalt an Frauen mit Lernschwierigkeiten oder Mehrfachbehinderung (Ninlil)*

_ *In.Bewegung (Volksbochschule Floridsdorf)*

_ *Mama lernt deutsch (MA 17)*

_ *Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge (Integrationshaus)*

_ *Deutschkurse für SeniorInnen, Frauen, Jugendliche (MA 17)*

_ *Sowieso Mebr (MA 17)*

Quelle: 3s-Darstellung

Angebote und Projekte im Bereich der Grundbildung werden in den letzten Jahren verstärkt forciert: Insgesamt bleibt jedoch in diesem Feld ein starker Nachholbedarf in Österreich insgesamt bestehen. Projekte bzw. langfristig initiierte Angebote zur eingebetteten Unterstützung des Spracherwerbs (z.B. „Mama lernt Deutsch“) bilden im Bereich der Grundbildung einen besonderen Schwerpunkt.

6.3 Soziale Mobilität unterstützen

Das Projekt [P10] *Rainboweconomy (Belgien)* macht deutlich, wie zentral die Unterstützung der sozialen Mobilität für die Möglichkeit ist, Lernkontexte zu erschließen. Die Zielgruppe der neuankommenden AsylwerberInnen nimmt am Arbeitsmarkt eine stark benachteiligte Position ein, weil sie entweder überhaupt keinen Zugang zum Arbeitsmarkt haben oder nur stark benachteiligende Arbeitsplätze finden. Um diese strukturelle Benachteiligung zu beheben, unterstützt das Projekt *Rainboweconomy* den Weg zu einer selbständigen Erwerbstätigkeit. Dies ist oft die einzige Möglichkeit für wirtschaftliche und in weiterer Folge soziale Integration. Der Kontext selbständiger Arbeit bietet dabei einen vergleichsweise autonom gestaltbaren Bereich, der Lern- und Entwicklungsoptionen bietet und es ermöglicht, bestehende informelle Kompetenzen in umfassender Weise einzusetzen. Als Einstieg in einen solchen Arbeitskontext besteht die Möglichkeit zu experimenteller Tätigkeit im angestrebten Wirtschaftsbereich (oft Gastronomie oder Festivalveranstaltung). Zur Unterstützung des Wegs in die Selbständigkeit bestehen zusätzliche Angebote: 38 TeilnehmerInnen, die zum Teil bereits informelle

Wirtschaftskompetenzen in ihren Herkunftsländern erworben haben, erhielten Gründungsberatung – vor allem auch zu den wirtschaftlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen im Land – und eine Finanzierungshilfe in Form von Mikrokrediten. Soziale Mobilität verlangt in besonderer Weise Vernetzungsaktivitäten, um neue Transfermöglichkeiten zwischen sozialen Kontexten zu schaffen. Für Rainbowneconomy war die Vernetzung mit politischen VerantwortungsträgerInnen entscheidend, weil für die wirtschaftliche Tätigkeit der TeilnehmerInnen eine Adaption der gesetzlichen Rahmenbedingungen (Regelungen zum Stand- und Marktwesen) notwendig war.

Personen, die über wenig lernförderliche Beteiligungskontexte verfügen, dabei zu unterstützen, in förderliche zu wechseln, stellt eine der zentralen Aufgaben des Lern- und Wissensempowerments dar. Im Vordergrund stehen dabei zwei Aufgaben:

— Personen, die derzeit kein lernförderliches Arbeitsverhältnis haben, zu unterstützen, einen Arbeitsplatz zu finden oder den Arbeitsplatz gezielt zu wechseln: Ziel ist dabei, einen Arbeitsplatz zu finden, der hinreichend gute Entwicklungsmöglichkeiten bietet – und sei es nur als Zwischenstation für weitere Entwicklungsschritte. Dem Wechsel zwischen Arbeitsplätzen kommt dabei deshalb eine besondere Bedeutung zu, weil es hier – im Gegensatz zur Suche nach einem Arbeitsplatz insgesamt – deutlich weniger Unterstützungsangebote seitens der Arbeitsmarktverwaltung gibt.

— Personen dabei zu unterstützen, für sie geeignete Beteiligungsangebote neben ihrer Erwerbstätigkeit bzw. ihrer Familienarbeit zu finden. Diese Aufgabe wird

[P14] Telementoring (Deutschland)

ist ein online abgewickelter Mentoringprogramm für benachteiligte Jugendliche. Die Durchführung über das Internet stellt einerseits einen Anschluss an die Kommunikationsweisen der Jugendlichen, andererseits einen äußerst niederschweligen Zugang dar, um mit praxiserfahrenen ProfessionalistInnen in Kontakt zu treten. Durchschnittlich fanden wöchentlich 2 Mailkontakte über eine Dauer von 8 Wochen statt. Die 380 ehrenamtlichen MentorInnen erhielten die Möglichkeit zu sozialem Engagement und Erweiterung ihrer Kompetenzen. Thematisch reicht der Austausch von beruflichen Themen bis zur persönlichen Zukunftsplanung. Die teilweise sehr knappen und informellen Kommunikationsmuster der 636 teilnehmenden Jugendlichen waren für einige MentorInnen irritierend. Laut Projektverantwortlichen wäre in einer Neudurchführung des Projekts der Einsatz von Web 2.0 Instrumenten überlegenswert.
<http://www.telementoring-nrw.de/>

Beispiele für soziale Mobilität fördernde Projekte in der Dokumentation:

_[P15] Bildungslotse (Deutschland)

_[P9] Changing directions

_[P10] Rainbowneconomy

_[P14] Telementoring (Deutschland)

_[P7] Living Library – Menschenbibliothek (u.a. Dänemark)

_[P16] Lighthouse Project (Großbritannien)

_[P12] Re-komp (Niederlande)

_[P13] Travel Agents (u.a. Deutschland)

_[P27] CODA (Großbritannien)

_[P28] Portolano (u.a. Frankreich)

Quelle: 3s-Darstellung

bislang insbesondere für Personen, die nicht aufgrund ihrer akuten Problemlagen KlientInnen sozialer Hilfseinrichtungen werden, kaum wahrgenommen.

Der Berufsorientierung und Karriereberatung kommt vor diesem Hintergrund eine zentrale Rolle zu: Der Wunsch, einen als benachteiligend erlebten Arbeitsplatz zu verlassen und ein deutlich geeigneteres Arbeitsverhältnis (einschließlich selbständiger Tätigkeit) zu finden, stellt eine der zentralen Motivationen für

bildungsbenachteiligte Personen dar, sich mit Lern- und Weiterbildungsplänen zu beschäftigen. Gegenüber dem Wunsch, einen besser geeigneten Arbeitsplatz zu finden, tritt das Interesse an Weiterbildung aber deutlich in den Hintergrund. Eine besondere Herausforderung für die Beteiligten besteht darin, sich ohne positive persönliche Erfahrungen ein Bild von lernförderlichen Arbeitsplätzen und ihren typischen Zugangsvoraussetzungen und Anforderungen zu machen. Angebote des Lern- und Wissensempowerments müssen daher Modelle für erstrebenswerte Alternativen bereit stellen. Dabei gilt es, insbesondere auch Brüche in den sozialen Netzwerken zu überwinden: Personen aus lernbenachteiligten Gruppen, die lernrestringierende Arbeitsplätze inne haben, verfügen oftmals über wenig Kontakte zu Personen, die selbst in einem lernförderlichen Arbeitsumfeld tätig sind. Die sozialen Netzwerke Benachteiligter können so nur wenige positive Erfahrungsberichte und nur eingeschränkte Informationen zur Unterstützung der informellen Arbeitssuche bereitstellen. Das weitgehende Fehlen von sozialen Kontakten zu Personen, die selbst nicht in benachteiligten Positionen tätig sind bzw. über vergleichsweise hohes soziales Prestige verfügen, hemmt zudem die Initiative, aktiv auf AkteurInnen innerhalb der angestrebten Berufsfelder zuzugehen.

Personen dabei zu unterstützen, Zugang zu geeigneten Beteiligungskontexten außerhalb des Erwerbskontextes zu finden, stellt eine weitere Aufgabe dar. Neben der Information und Beratung zu bestehenden Möglichkeiten steht insbesondere die Vermittlung von persönlichen Kontakten im Zentrum, um die Zugangshürden für „Außenstehende“ zu senken. Für den Zugang zu Beteiligungskontexten – wie Vereinen, NGOs, lokalen Religionsgemeinschaften, politischen Gruppierungen, Kulturprojekten usw. – ist es zentral, dass an diesen Kontexten bereits auch Personen mit ähnlichem sozialen Hintergrund teilnehmen und das „Andocken“ von Neueintretenden unterstützen. Die Bedeutung, die die Erhöhung der aktiven TeilnehmerInnen in bestehenden Beteiligungskontexten für die Förderung des Lebenslangen Lernen hat, ist bislang vor allem im Rahmen von Community Learning Ansätzen thematisiert, insgesamt allerdings deutlich unterbewertet. Ähnlich wie Weiterbildungsanbieter sollen damit auch Vereine usw. bei der Erschließung neuer TeilnehmerInnengruppen unterstützt werden. (vgl. Kapitel 6.6).

Für soziale Mobilität und das Lernen darüber, in welchen Bereichen welche beruflichen Optionen bestehen, sind soziale Kontakte, die über die Grenzen der individuellen Community hinausgehen, unverzichtbar. Gerade für Suchprozesse am Arbeitsmarkt, aber auch zur Erweiterung der eigenen Sicht

[P7] Living Library (Dänemark, weltweit)

Das Grundkonzept der Living Library basiert darauf, dass im Rahmen einer Veranstaltung VertreterInnen benachteiligter Zielgruppen als „Bücher“ zur Verfügung stehen, die von BesucherInnen „gelesen“ werden können (d.h. mit denen man in ein Gespräch eintreten kann). Es soll ein offener Austausch von Ansichten und damit eine sehr einfache Möglichkeit der Perspektivenentwicklung in Gang kommen. Über das gegenseitige Kennenlernen erhalten BesucherInnen wie als „Living Books“ fungierende Angehörige von benachteiligten Gruppen die Möglichkeit, über Barrieren („Lücken“) im sozialen Netz hinweg Kontakte zu knüpfen. „Lebende Bücher“ können alternativ auch besonders ressourcenreiche Personen sein (z.B. beruflich gut etablierte ExpertInnen, erfolgreiche UnternehmerInnen usw.). Laut Konzept sollen jeweils mehrere gesellschaftliche Themen erschlossen werden: Stark konfliktbehaftete und wenig konfliktbehaftete Themen müssen sich dabei die Waage halten. Die Größe der „Bibliothek“ (jeweils zwischen 7 und 50 Bücher), die Dauer der Veranstaltung (zwischen 1 und 7 Tagen) sowie deren Kosten (zwischen EUR 2.000 und 150.000) können sehr unterschiedlich sein. Jene Organisation, die die ursprüngliche Konzeptidee erstmals umgesetzt hat, übernimmt heute weltweit eine koordinierende und unterstützende Funktion. <http://living-library.org>

auf die Berufswelt sind sogenannte „week ties“ zu möglichst „entfernten“ sozialen Netzwerken von Bedeutung, die die Vielfalt der eigenen Netzwerke erweitern (vgl. (GRANOVETTER 1995) (FIELD 2005)). Projekte, die Brücken zwischen sozialen Teilnetzwerken bauen helfen, sind auch deshalb wichtig, weil TeilnehmerInnen nicht nur individuell an Sozialem Kapital gewinnen, sondern für ihr gesamtes soziales Netzwerk eine Brücke bilden und damit potenziell die Situation für alle wesentlich verbessern helfen. Neben den zu erwartenden positiven Effekten auf die berufliche Karrieremobilität leisten alle Vernetzungsprojekte insbesondere auch einen Beitrag zur sozialen Integration über gesellschaftliche Segmentationslinien (insbesondere bedingt durch die soziale Klasse und den Migrationshintergrund) hinweg.

Tabelle 6.6

Kurzzusammenfassung: Soziale Mobilität unterstützen

Kurzbeschreibung	Typische Teilaufgaben	Typische Lösungswege
Unterstützung bei der Suche nach und den Wechsel in Beteiligungskontexte, die Entwicklung und Lernen ermöglichen und soziale Mobilität fördern	<ul style="list-style-type: none"> _ Wechsel zu einem lern- und entwicklungsförderlichen Arbeitsplatz _ Wechsel in ein lebensphasenadäquates Berufsfeld _ Überwindung von Bruchlinien bei Erweiterung des individuellen sozialen Netzwerks (insbesondere MigrantInnen) 	<ul style="list-style-type: none"> _ Karriereberatung/-coaching (insbesondere auch über mehrjährige Zeiträume hinweg) _ Berufsfelderkundung _ Projekte zur Erhöhung des Sozialkapitals _ Kompetenzerhebung/-zertifizierung _ Portfolio-Erstellung

Quelle: 3s-Darstellung

Ausblick auf die Angebotslage in Wien

Für die Unterstützung der beruflichen Karrieremobilität hat sich die Beratung für berufliche Entwicklungschancen (waff) als zentrale Einrichtung in Wien etabliert. Auf institutioneller Ebene und auf Projektebene – insbesondere auch im Rahmen am lokalen Zusammenleben orientierter Projekte (vgl. Lokale Agenda 21) – bestehen viele Initiativen, die Verfügbarkeit sozialer Kontakte („week ties“) über Segmentationslinien hinweg zu erhöhen. Initiativen zur systematischen Erschließung von Beteiligungsmöglichkeiten („Beteiligungsberatung“) sind – abgesehen von der Errichtung von Informationsportalen – nur für einzelne Zielgruppen bekannt und erscheinen insgesamt noch ausbaufähig.

Beispiele zu Soziale Mobilität unterstützenden Projekten/Initiativen in Wien

- _ Beratung für berufliche Entwicklungschancen (waff)
- _ Service und Beratung rund um das Thema Karenz (abz* Austria)
- _ Perspektive (waff)
- _ Spurwechsel (waff)
- _ Nova (waff)
- _ Frech (waff)
- _ Amandas Matz (waff)
- _ Researchers without Borders - ForscherInnen ohne Grenzen (Verein Researchers without Borders)
- _ Kompetenzbilanz (waff)

Quelle: 3s-Darstellung

6.4 Lern- und Weiterbildungsaktivitäten fördern

Weiterbildung und geplante informelle Lernaktivitäten ergänzen das Lernen durch Beteiligung. Obwohl geplante Weiterbildungsaktivitäten nur für einen – sofern ausreichend tragfähige Beteiligungskontexte bestehen – kleineren Teil der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten insgesamt verantwortlich sind, kommt ihnen eine entscheidende Bedeutung zu, weil

- ___ sie zielgerichtet Kompetenzen aufbauen und erweitern können, die nur eingeschränkt und mit größerem Aufwand im Beteiligungsprozess selbst erworben werden können;
- ___ sie hilfreich sind, um die persönlichen, zielgerichteten Lernkompetenzen weiterzuentwickeln: Organisierte Lernformen bieten – potenziell – eine wesentliche Unterstützung für das informelle, über die Beteiligungsprozesse erfolgende Lernen;
- ___ sie eine Lernaktivität – zum Teil auch den Lernerfolg – sichtbar machen. Absolvierte Weiterbildungen werden von Arbeitgebern teilweise in Personalentscheidungen anerkannt. Teilweise sehen kollektivvertragliche oder betriebliche Regelungen Gratifikationen für Weiterbildung vor. Bei formalen Bildungsgängen sind zum Teil Berechtigungen an den erfolgreichen Abschluss geknüpft (Gewerbeberechtigungen; Hochschulzugang usw.).

Wie in Abschnitt 3 und 4 dargestellt, besteht zwischen der Beteiligung an lernförderlichen Prozessen und Gemeinschaften und der Teilnahme an Weiterbildung ein starker Zusammenhang: Beteiligungskontexte motivieren dazu, begonnene Lernprozesse durch Weiterbildungsaktivitäten zu unterstützen. Zugleich stellt der Beteiligungskontext die Möglichkeit bereit, Gelerntes anzuwenden und dafür Anerkennung zu erfahren. Wenn aktuell kein lernförderlicher Kontext vorliegt, müssen Individuen ihre Weiterbildung im Vertrauen, in einen förderlichen Kontext wechseln zu können, beginnen. Dies stellt eine deutlich höhere Anforderung dar, als sich auf Basis förderlicher Umwelten an Weiterbildungen zu beteiligen. Insgesamt setzt die Förderung des Zugangs zu Weiterbildung oder anderen Formen organisierten Lernens voraus, dass – zumindest auf Sicht – ein Zugang zu lernförderlichen Kontexten, insbesondere zu lernförderlichen Arbeitsplätzen, möglich erscheint. Diese Voraussetzung ist gerade für Personen, die (bildungs-) benachteiligten Personengruppen angehören, überdurchschnittlich häufig nicht gegeben.

Möglichkeiten, den Zugang zu Weiterbildung zu fördern, werden entlang der wesentlichen Hindernisse, die beim Weiterbildungszugang bestehen, entwickelt. Ein grundlegendes Interesse an Weiterbildung (und damit der prinzipiellen Möglichkeit, individuelle Ziele zu erreichen) wird dabei immer schon vorausgesetzt.

Projekte und Initiativen setzen schwerpunktmäßig an folgenden Punkten an:

Orientierung zum Weiterbildungsangebot: Über Informations- und Beratungsangebote wird Weiterbildungsinteressierten ermöglicht, auf ihre persönlichen Ziele und Bedürfnisse abgestimmte Auswahlentscheidungen zu treffen. Zur Erstinformation werden typischerweise Weiterbildungsdatenbanken, Informationsportale oder zielgruppenspezifisch gestaltete Broschüren angeboten. Beratung soll dabei von unabhängigen Institutionen getragen werden, die selbst keine Weiterbildung anbieten, um Interessenkollisionen zwischen Anbietern und Ratsuchenden zu vermeiden. Weitere Initiativen versuchen, die Entscheidungskompetenz der Weiterbildungsinteressierten zu stärken. Der tatsächlichen Nachfrage von KlientInnen folgend wird Weiterbildungsberatung häufig mit allgemeiner Berufs-, Karriere- und Lebensberatung in Kombination angeboten. Weiterbildungsberatung wird dabei häufig auch zur Drehscheibe, die KlientInnen mit ihren Anliegen zu spezialisierten Beratungs- und Unterstützungsangeboten vermitteln kann.

Kofinanzierung: Um zu vermeiden, dass sich Personen gebührenpflichtige bzw. zu Marktpreisen zu bezahlende Weiterbildung nicht leisten können, werden Kofinanzierungen für individuelle Weiterbildung angeboten. Schemata der Kofinanzierung sind dabei vielfältig (vgl. (EIM 2005), (OECD 2005)). Höhere Kofinanzierungszusagen stehen dabei häufig nur bestimmten, als benachteiligt angesehenen Zielgruppen zur Verfügung. Zur Vermeidung hoher Mitnahmeeffekte bzw. Ineffizienz (z.B. wenn die geförderten Weiterbildungen nicht besucht werden), sind die Kofinanzierungen teils an Bedingungen gebunden, die selbst die erfolgreiche Weiterbildung unterstützen sollen (z.B. Bindung an einen Beratungsprozess, Einschränkung der Kofinanzierungszusage auf bestimmte, qualitätsgesicherte Angebote, Bindung an den durchgehenden Besuch des Angebots).

Unterstützende Begleitmaßnahmen: Um die Teilnahme zu unterstützen, werden entweder ergänzende Angebote organisiert oder die Kosten für diese Angebote (ko-) finanziert. Zu den typischen Angeboten zählen u.a. Kinderbetreuung, Transportangebote und die Übernahme von Fahrtkosten, das Angebot von Lernberatung und Lerncoaching bzw. Einzelunterricht in Lernfeldern, in denen besonderer Förderungsbedarf besteht.

Stärkung/Zusätzliches Angebot von Beteiligungskontexten (Lerngruppen): Um die Teilnahmemotivation zu stärken und den Lernprozess zu fördern, wird zusätzlich die Bildung von Lerngruppen initiiert bzw. gefördert.

Verfahren der Sichtbarmachung von Kompetenzen (Beratungs- und Coachinginstrument): Verfahren, bei denen KlientInnen ihre bislang in allen Lebensbereichen erworbenen Kompetenzen ermitteln und festhalten, werden insbesondere aufgrund ihrer das Individuum stärkenden und motivierenden Wirkung angeboten. Zugleich generieren die Erarbeitung und Dokumentation der bestehenden Kompetenzen wertvolle Lernprozesse, die oftmals als Kern von Anerkennungsverfahren informell erworbener Kompetenzen gesehen werden. In Ländern bzw. in Teilbereichen, wo Anerkennungsverfahren für informell erworbenes Wissen etabliert und durch gesetzliche bzw. kollektivvertragliche Regelungen durchgesetzt sind (z.B. Großbritannien, die Niederlande) kommt dem Verfahren der

Kompetenzanerkennung eine zentrale Rolle in der Förderung der beruflichen Mobilität und beim Zugang zu weiterführenden Ausbildung zu. Die Förderung des Zugangs zu diesen (meist kostenpflichtigen) Assessments stellt dann eine zentrale Form der Förderung der beruflichen Mobilität dar. Die Förderung der Etablierung und Umsetzung dieser Verfahren ist ein wesentliches Anliegen des Wissensempowerments.

Projekte und institutionalisierte Angebote, die die Teilnahme „weiterbildungsferner“ Gruppen an organisierter Weiterbildung unterstützen sollen, bilden die Mehrheit der in unterschiedlichen Europäischen Programmen identifizierbaren Angebote. Es bestehen bereits mehrere Übersichtsstudien über Beispiele guter Praktiken in diesem Feld. Aus diesem Grund und weil alle Angebote bereits das Bestehen einer (vagen) Weiterbildungsmotivation voraussetzen müssen anstatt sie durch Angebote aktiv zu fördern, unterbleibt eine umfassende Darstellung dieser Bereiche in diesem Bericht.

Initiativen zur Förderung der individuellen Weiterbildungsbeteiligung setzen voraus,

- ___ dass das bestehende Weiterbildungsangebot alle Bedürfnislagen von weiterbildungsinteressierten Individuen abdeckt,
- ___ dass auch für vergleichsweise seltene Weiterbildungsbedürfnisse Angebote entwickelt werden und
- ___ dass diese zu einem bestimmten Zeitpunkt die ausreichende TeilnehmerInnenzahl erreichen.

Tatsächlich ist diese Grundvoraussetzung selbst im großstädtischen Raum nur teilweise gegeben. Insbesondere für die Weiterbildungsinteressen weiterbildungsbenachteiligter Gruppen, die über wenig Kaufkraft verfügen und damit als KundInnengruppe für ertragsorientierte Weiterbildungsanbieter von untergeordnetem Interesse sind, muss zum Teil über angebotsorientierte, bei Organisationen ansetzende Maßnahmen ein ausreichendes Angebot sichergestellt werden (vgl. Abschnitte 6.5 und 6.6).

Tabelle 6.7

Kurzzusammenfassung: Lern- und Weiterbildungsaktivitäten fördern

Kurzbeschreibung	Typische Teilaufgaben	Typische Lösungswege
Unterstützung – auf Basis eines bereits entstandenen Bildungsinteresses – der Auswahl von, des Zugangs zu, der erfolgreichen Absolvierung von (Weiter-) Bildungsaktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> _Übersicht über das Angebot gewinnen _Negative Erwartungshaltungen bearbeiten _Adäquate Auswahl treffen _Finanzierung sicherstellen _Mit anderen Aufgaben (life structure) vereinbaren (insbes. Kinderbetreuung) _Hindernisse in der Teilnahme erfolgreich bearbeiten _Umsetzung und individuelle Nutzung von Lernergebnissen für weitere Prozesse 	<ul style="list-style-type: none"> _Weiterbildungsinformation (Datenbank usw.) _Weiterbildungsberatung _Kofinanzierung von Weiterbildungskosten _(Information über) Bildungskarenzierung _Lern- und Begleitgruppenbildung _Peer-Gruppen-Austausch

Quelle: 3s-Darstellung

Ausblick auf die Angebotslage in Wien

Die Palette von Initiativen, die die individuelle Weiterbildungsteilnahme stützen, ist vielfältig. In Wien besteht derzeit eine anbieterunabhängige Weiterbildungsberatung (Beratung für berufliche Entwicklungschancen, waff), ein von Weiterbildungsträgern im Verbund getragenes Angebot wurde auf Projektbasis gestartet (www.bildungsberatung-wien.at). Kofinanzierungen für individuelle (berufliche) Weiterbildung werden in Österreich schwerpunktmäßig auf Landesebene angeboten: Für Wien übernimmt der waff diese Funktion mit gestaffelten Kofinanzierungsschemata für unterschiedliche Zielgruppen und Karriere- und Weiterbildungszielen. Das Arbeitsmarktservice bietet Zugang zu Weiterbildung schwerpunktmäßig für Arbeitslose, zu einem Teil auch für Berufstätige – hier zumeist, indem der Beschäftigungsbetrieb im Angebot einer individuellen Weiterbildung gefördert wird. Für Arbeitslose bzw. SozialhilfeempfängerInnen bestehen auch seitens der Stadt – vom waff eingerichtet – wichtige

Beispiele für Projekte/Initiativen zur Förderung von Lern- und Weiterbildungsaktivitäten in Wien

- _www.weiterbildung.at (waff)
- _Weiterbildungsdatenbank (AMS)
- _www.arbeitszimmer.cc (AMS)
- _Aufstieg durch Bildung (Peregrina)
- _Schritt für Schritt (Neustart)
- _www.bildungsberatung-wien.at (Netzwerk Bildungsberatung)
- _Pisa Plus (waff)
- _Weiterbildungskonto (waff)
- _Bildungsbonus (waff)
- _AK plus Bildungsgutschein (Arbeiterkammer)

Quelle: 3s-Darstellung

Förderungsschemata (z.B. die Regionale Insolvenz(arbeits)stiftung). Unterschiedliche Begleitmaßnahmen – einschließlich der Förderung der Bildung von Lerngruppen - werden schwerpunktmäßig im Rahmen von spezifischen Projekten angeboten. Neben kostenpflichtigen und vom Arbeitsmarktservice finanzierten Angeboten bietet der waff auch für ausgewählte Zielgruppen ein Verfahren zur Sichtbarmachung von Kompetenzen an.

Tabelle 6.8

Dargestellte Projektbeispiele nach traditioneller Zielgruppendefinition

	Niedrige formale Qualifikation	Rezenter Migrationsintergrund	traditionell benachteiligter Migrationpopulation angehörig	Frauen mit Kinder unter drei Jahren	längerfristig arbeitslos	ältere Erwerbstätige	Behinderungen/chronische Erkrankungen	Sprachliche, ethnische Minderheiten
[P1] Working towards the future		✓		✓				
[P2] Mundo	✓	✓						✓
[P3] Theaterspiel/Shakespeare	✓							✓
[P4] Playing for Success								
[P5] DURch Europa								
[P6] Learning at Work Day	✓							
[P7] Living Library	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
[P8] Planet Kultur	✓							✓
[P9] Changing Directions					✓			
[P10] Rainboweconomy	✓	✓	✓		✓			✓
[P11] United in Learning	✓					✓		
[P12] Re-komp	✓	✓	✓					✓
[P13] Travel Agents					✓	✓		
[P14] TeleMentoring								
[P15] Bildungslotse	✓	✓						✓
[P16] Lighthouse Project	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
[P17] Mite								
[P18] Minority Business		✓	✓					
[P19] The European Public Kitchen								
[P20] Virtaa firmaan								
[P21] Ex-In							✓	
[P22] Pakt								
[P23] Gala						✓		
[P24] Trägerüberggr. Bildungsberatung								
[P25] Bildungs-/Lernortkooperation								
[P26] Inflow								
[P27] Coda							✓	
[P28] Project Portolano						✓		
[P29] Transfer of Portfolios								
[P30] Outstanding					✓			
[P31] Clare LLL Network								
[P32] Jums								
[P33] AlphaZ	✓							
[P34] K + 50					✓			
[P35] Work and Learn together								
[P36] Step								
[P37] Empowerment Centre								

Quelle: 3s-Darstellung

Aufgabenfelder und Instrumente des Lern- und Wissensempowerments: Institutionelle Ebene

Projekte und Initiativen im Sinn des Lern- und Wissensempowerments können Zielsetzungen für Individuen erreichen, indem sie Organisationen dabei unterstützen, für mehr Personen Beteiligungskontexte bzw. lernförderliche Bedingungen bereitzustellen. Drei Typen von Organisationen haben dabei besondere Bedeutung:

1. Aufgrund der Bedeutung des Arbeitsplatzes für Lernmöglichkeiten sind alle privaten und öffentlichen Arbeitgeber bzw. alle Arbeitgeber im For-profit und Non-Profit Bereich zentrale Adressatengruppen.
2. Große Bedeutung haben alle Organisationen, die für das Lern- und Wissensempowerment relevante Leistungen erbringen, wie z.B. alle Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen, Beratungs- und Betreuungseinrichtungen im psycho-sozialen Netz, sowie Anbieter von Transit- oder therapeutischen Arbeitsplätzen.
3. Weiters zählen alle Institutionen, die Beteiligungskontexte bieten, wie etwa Kultur- und Sportvereine, Gewerkschaften, politische Parteien und ihre Vorfeldorganisationen, religiöse Gemeinschaften und „Selbsthilfeorganisationen“, zu den Adressaten.

6.5 Inklusionsfähigkeit von Organisationen und Lernförderlichkeit von Beteiligungskontexten fördern

Die Erhöhung der Zahl der verfügbaren Beteiligungskontexte ist eine der zentralen Aufgaben von Lern- und Wissensempowerment: Nur wenn mehr Personen an lernförderlichen Prozessen und Gemeinschaften partizipieren, können Benachteiligungen im Zugang zum lebenslangen Lernen nachhaltig ausgeglichen werden. Stark vereinfacht lassen sich zwei Hauptstrategien ausmachen, die in den Organisationsgruppen jeweils unterschiedliche Rückhalte haben:

1. Organisationen können die Zahl der Beteiligungsmöglichkeiten erhöhen.

___ Für Arbeitgeber ist dies gleichzusetzen mit Beschäftigungswachstum. Hier überschneidet sich eine Zielsetzung des Lern- und Wissensempowerments mit einer zentralen wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Zielsetzung. Insgesamt kann die Bedeutung der Stärkung der Nachfrage nach (hoch-) qualifizierten Erwerbstätigen im Rahmen der Förderung des lebenslangen Lernens kaum überschätzt werden (BROWN et al. 2001).

___ für arbeitsmarktpolitische und psycho-soziale Einrichtungen bzw. Weiterbildungsinstitutionen ist die Ausweitung der Beteiligung in der Regel an die Erweiterung der verfügbaren öffentlichen Ressourcen gebunden; nur in der Minderheit der Fälle geht es um eine stärkere Auslastung bestehender Ressourcen.

___ für Beteiligungskontexte eröffnende Organisationen wie Kultur- und Sportvereine, Gewerkschaften, religiöse Gemeinschaften deckt sich das organisatorische Ziel der Erhöhung der Aktivmitglieder mit dem Ziel des Lern-

und Wissensempowerments, mehr Beteiligungskontexte zu eröffnen. Hier geht es wesentlich um das „Wie“ der Schaffung neuer Zugangsmöglichkeiten und des Zugangs zu neuen, bislang wenig beachteten Zielgruppen (vgl. auch 6.6 Outreaching).

2. Organisationen können die Lernförderlichkeit ihrer Bildungsangebote erhöhen:

- ___ Arbeitgeber für eine lernförderliche Arbeitsorganisation und Gestaltung der Arbeitsbedingungen zu gewinnen, ist hier eine der zentralen Aufgaben. Unternehmen werden Hochqualifizierungsstrategien („high skill roads“) näher gebracht. Auch hier korrespondieren arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitische Zielsetzungen mit jenen des Lern- und Wissensempowerments.
- ___ Für arbeitsmarktpolitische und psycho-soziale Einrichtungen deckt sich diese Zielsetzung in der Regel mit der selbstgestellten Anforderung, Individuen nachhaltig in ihrer Kompetenz zu unterstützen, spezifische Aufgabenstellungen in Eigenregie zu bewältigen. Zugleich sind bei der Gestaltung der Beteiligungskontexte Innovationen zu beobachten und künftig zu erwarten.
- ___ Das Lernen der Mitglieder zu fördern – gerade auch durch die Organisation des Beteiligungskontextes selbst – und über Lernangebote Mitglieder zu gewinnen, ist für viele Organisationen ein großes Thema.

Das Ziel der Erhöhung der Zahl bzw. des Anteils der lernförderlichen Arbeitsplätze und der Zahl der verfügbaren Teilnahmeplätze zeigt die enge Verzahnung unterschiedlicher Politikfelder – hier der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik – mit dem Lern- und Wissensempowerment bzw. der Politik zum lebenslangen Lernen. Beispielhaft wird im folgenden auf die Stärkung der Inklusionsfähigkeit von zivilgesellschaftlichen Institutionen und die Möglichkeit, die Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen – einschließlich des Angebots an betrieblicher Weiterbildung – zu erhöhen, eingegangen.

(Publikums-)Vereine (z.B. Sportvereine, Chöre und Orchester, einem Hobby gewidmete Vereine) und Freiwilligenarbeit organisierende, zivilgesellschaftliche Organisationen (Hilfsorganisationen, Religionsgemeinschaften usw.) weisen einen stark unterschiedlichen Grad an interner Organisation und Professionalisierung¹⁰ auf und sind auch sonst sehr heterogen. Die freiwillige Mitarbeit an Vereinen und zivilgesellschaftlichen Organisationen wird in den letzten Jahren verstärkt als wesentlicher Raum für das lebenslange Lernen entdeckt ((DÜX et al. 2009, DÜX und SASS 2005, MOLZBERGER 2007)). Zugleich wird das Potenzial von Freiwilligenarbeit als wesentlicher gesellschaftlicher Produktionsfaktor verstärkt berücksichtigt ((INSTITUT FÜR INTERDISZIPLINÄRE NONPROFIT-FORSCHUNG 2009)): Wie Vereine zu aktiven – das Vereinsleben und die Vereinaktivitäten mittragenden – Mitgliedern kommen, ist damit eine aus mehreren Perspektiven zentrale Fragestellung.

¹⁰ Die Vereinsform steht in Österreich auch als rechtliche Alternative, wirtschaftliche Tätigkeit zu organisieren, zur Verfügung. Sofern hier von Vereinen/zivilgesellschaftlichen Organisationen gesprochen wird, werden diese unternehmensähnlichen Vereinsorganisationen ausgeklammert bzw. nur in Teilaspekten – z.B. in ihrer Funktion, ehrenamtliche Tätigkeit zu organisieren – angesprochen.

Damit Vereine mehr potenzielle Mitglieder ansprechen und in die eigene Arbeit aufnehmen können, haben sich typische Ansätze entwickelt, u.a.

- die Förderung von „Kleinprojekten“: Vereinen wird die Möglichkeit geboten, bestimmte Aktivitäten zu setzen und dafür aus eigenen Fonds, Mittel zu beantragen. Im Gegensatz zu klassischen Projektförderungsschienen sind die möglichen Projektvolumina gering (z.B. maximal Euro 5.000,-) die Antragsformalitäten, Abrechnungsregelungen vergleichsweise unkompliziert. Das Spektrum der förderbaren Kleinprojekte ist je nach Fonds sehr unterschiedlich und insgesamt breit. Gefördert werden u.a. Tage der Offenen Türe, Feste, Vortragsabende, Exkursionen, Materialkosten für gemeinsame Sanierungsarbeiten, Werbe- und Marketingaktionen, Erstellung von Journalen und Druckwerken usw. Kleinprojektefonds haben oftmals – neben der Förderung der sozialen Aktivität von Vereinen an sich – einen weiteren thematischen Schwerpunkt (z.B. lokale Aktivitäten im Rahmen der Lokalen Agenda 21; Integration von MigrantInnen). Vereine und zivilgesellschaftliche Organisationen zählen auch zu den wichtigsten ProjektantragsstellerInnen in allen inhaltlichen Programmen. Via Kleinprojekteförderungen werden damit Institutionen auch auf die Beantragung von Projekten in inhaltlich und organisatorisch anspruchsvollen, aber vergleichsweise hoch dotierten (EU-)Förderungsprogrammen vorbereitet.
- die Förderung von „An-Projekten“ im Bereich des lebenslangen Lernens. Für viele Vereine stellt die Möglichkeit, attraktive Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten auf Projektbasis anzubieten, eine Option dar, neue Aktivmitglieder zu gewinnen. Insbesondere im Programm Lernende Regionen in Deutschland (www.lernende-regionen.info) werden lokale Vereine in ihrer Doppelrolle genutzt: Sie stellen zu bestimmten Themen ein verlässliches Mindestmaß an TeilnehmerInnen bereit. Zugleich führen die Lern- und Bildungsangebote potenziell neue InteressentInnen an die Vereinsarbeit heran.

[P17] MITE - Meath Investment in Training and Employment (Irland)

ist ein Netzwerkprojekt von staatlichen, lokalpolitischen, privatwirtschaftlichen Institutionen sowie kleineren Vereinen. Die Vernetzung, die von drei Vollzeitkräften der regionalen Verwaltung geleitet wurde, ermöglicht eine gemeinsame, effiziente Nutzung von unterschiedlichen, bereits bestehenden Angeboten bzw. das gemeinsame, mit möglichst geringem Aufwand verbundene Entwickeln ergänzender Angebote. Damit konnte während der Projektlaufzeit für 100 benachteiligte Einzelpersonen ein Zusatzangebot geschaffen werden. 10 Privatunternehmen wurden vom Netzwerk bei der Etablierung bzw. Evaluierung von Lernangeboten im Rahmen ihres Personalmanagements beraten.
[http:// www.meatbleader.ie](http://www.meatbleader.ie)

- die Förderung der Vernetzung von Vereinen und zivilgesellschaftlichen Organisationen: Durch die Vernetzung partizipieren die Vereine wechselseitig an dem sozialen Kapital ihrer Mitglieder: InteressentInnen werden im Netzwerk zu geeigneten Beteiligungsmöglichkeiten weitergeleitet. Vereine können von den Angeboten und Leistungsspektren der anderen Vereine für ihre eigene Klientel profitieren (vgl. [P17] MITE Irland).

Die Förderung des Lernens am Arbeitsplatz und der betrieblichen Weiterbildung stellt ein umfassendes, ausdifferenziertes Politikfeld dar. Im Folgenden können nur einzelne Aspekte aus diesem breiten Themenfeld aufgegriffen werden. Trotz der verstärkten Anerkennung der Bedeutung des Arbeitsplatzes als Ort des (lebenslangen) Lernens, fehlt die Unternehmensperspektive oft in der Auseinandersetzung um Beteiligungsmöglichkeiten bzw. werden Unternehmen ausschließlich als Adressaten von Geboten gesehen (z.B. mehr Weiterbildung anzubieten; beim

Weiterbildungszugang ArbeitnehmerInnengruppen nicht zu diskriminieren). Tatsächlich hängt die Fähigkeit von Organisationen – privaten Unternehmen, Behörden, Spitälern, Schulen usw. – lernförderliche Arbeitsplätze und betriebliche Weiterbildung anzubieten, von der Form ab, wie sie Arbeitsprozesse organisieren und damit Möglichkeiten für das Lernen auf individueller Ebene, Teamebene und organisatorischer Ebene vorgeben (CRISTINI et al. 2003, CRISTINI et al. 2006, LEONI und GAJ 2009, LEONI und USAI 2005). Lernen zu ermöglichen, zu regulieren und den Bedarf an lernen zu begrenzen, zählt dabei gleichermaßen zu den Aufgaben von Organisationen. Organisationen können dabei ihre Ziele erreichen, indem sie sich selbst vom Lernen von Individuen möglichst unabhängig machen (Zerteilung von Aufgaben in einfach kontrollierbare Einheiten; Trennung von Ausführung und Kontrolle; Segmentierung der Belegschaft usw.) oder indem sie das Lernen der Individuen in den Dienst der eigenen Aufgaben stellen. Innerhalb einer gewählten Organisationsform bestehen völlig unterschiedlich große Spielräume, Lernen und Weiterbildung zu ermöglichen (vgl. zum Thema der Weiterbildungskulturen auch in Unternehmen (HEFLER und MARKOWITSCH 2008))

Initiativen, die darauf abzielen, die Möglichkeiten des Lernens am Arbeitsplatz zu erweitern, sind deshalb im Kern als Angebote zur Organisationsentwicklung anzusehen und weisen damit eine hohe Komplexität auf. In der Regel müssen sich Angebote darauf beschränken, die Potenziale, die für eine Organisation durch die gewählte Organisationsform von Arbeit verfügbar sind, möglichst umfassend zu nutzen. Grundsätzliche Veränderungen der Form, Arbeit zu organisieren, bedürfen dabei sehr breiten Herangehensweisen (vgl. z.B. das New Public Management als Beispiel, bürokratische Organisationen zu transformieren oder Ansätze des Lean Managements) und sind – werden dabei doch Möglichkeiten, Belastungen und Risiken grundsätzlich neu verteilt – stets von sozialen Konflikten begleitet (vgl. (GLIßMANN und PETERS 2001), (FULLER et al. 2006)).

Typische Ansatzpunkte, das Lernen am Arbeitsplatz zu fördern, beinhalten u.a.

— die Förderung betrieblicher Weiterbildung: Unternehmen werden dadurch angeregt, durch die Arbeitsorganisation ermöglichte und sinnvolle Weiterbildungsaktivitäten tatsächlich umzusetzen. Neben Kofinanzierungsangeboten kommen dabei auch Beratungsangebote zum Einsatz.

— die Förderung von spezifischen, für die Unternehmensentwicklung und die Qualität der Arbeitsplätze wichtigen Themenfelder, z.B. Export, Innovation, Work-Life-Balance, Diversity Management, Diskriminierungs- und Mobbingprophylaxe. Typischerweise werden sowohl Weiterbildungen als auch betriebliche Projektarbeit zu diesen Themen gefördert. Für die Auseinandersetzung mit Themenfeldern wie z.B. Wissensmanagement oder Wissensbilanzierung wird

[P26] Inflow - Informal Learning Opportunities in the workplace (Großbritannien)

Inflow entwickelt ein e-Portfolio-System zu informellen Kompetenzen und Fähigkeiten in kleinen und mittleren Unternehmen. Anwendbar ist das Portfolio sowohl für ganze Unternehmen als auch für Individuen. Die 75 teilnehmenden Unternehmen mit jeweils zwischen 6 und 220 MitarbeiterInnen wurden besucht und ein maßgeschneiderter Plan zur Kompetenzfeststellung inklusive einer abschließenden Zertifizierung der festgestellten Kompetenzen entwickelt. Darüber hinaus durchliefen ca. 100 Einzelpersonen den Zertifizierungsprozess. Die internationale Übertragbarkeit des Portfolios und daher die Adaptierbarkeit auf verschiedenste kulturelle Kontexte stellen einen Schwerpunkt des Projekts dar.
<http://www.inflow.eu.com>

vorausgesetzt, dass sie direkt oder indirekt die Möglichkeiten zum Lernen am Arbeitsplatz und die Bereitschaft zur betrieblichen Weiterbildung insgesamt verbreitern (vgl. z.B. [P26] *Inflow*).

— die Förderung der Weiterentwicklung von Teilaspekten der Unternehmensstrategie und ihrer Unterstützung durch Lern- und Weiterbildungsprojekte. Angestoßen wird hier die Umsetzung von internen Projekten, die gleichzeitig neue Lernmöglichkeiten und Weiterbildungsbedarf schaffen.

Zu den im internationalen Vergleich großangelegten Initiativen, den Arbeitsplatz als Ort des Lernens ins Bewusstsein zu heben und Anstöße für die Erhöhung der Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen und die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung zu geben, zählt der [P6] *Learning at Work Day* in Großbritannien. (<http://learningatwork.org.uk>). Innerhalb einer Woche führen

Arbeitgeberorganisationen – Unternehmen, Behörden, Schulen – unter medialer Begleitung Aktionstage rund um das Lernen am Arbeitsplatz durch.

Innerhalb eines Werktages können Unternehmen für ihre MitarbeiterInnen lernfördernde Initiativen in deren Arbeitsumfeld setzen. Dabei macht ein Großteil der Belegschaft (in der Regel 50 bis 75%) positive Ersterfahrungen mit einer Form der Lernbeteiligung. Neben der Planung und Initiierung betrieblicher

Weiterbildung im engeren Sinn, wird durch Projekte insbesondere auch das informelle Lernen im Arbeitskontext sichtbar und zum Thema der gemeinsamen Bearbeitung gemacht (z.B. Job swaps: MitarbeiterInnen stellen KollegInnen den eigenen Arbeitsplatz vor; E-Mail Kurse zur Bewältigung der Flut an elektronischer Post; Hobby sharing: MitarbeiterInnen stellen sich gegenseitig ihre Freizeitaktivitäten vor). Die bisher umgesetzten, breit gefächerten Aktivitäten umfassen z.B. Schnupperkurse, Workshops, Diskussion von Bildungsprojekten etc.; 2007 nahmen rund 6300 Unternehmen und Organisationen aus den unterschiedlichsten Branchen in ganz Großbritannien teil. Neben KMUs beteiligten sich auch größere Unternehmen, Unternehmen aus dem öffentlichen Dienst oder regierungsnahe Organisationen.

Beispiele für Inklusionsfähigkeit von Organisationen/Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen fördernden Projekten

_[P6] *Learning at Work day* (Großbritannien)
_[P23] *Gala* (Deutschland)

_[P26] *Inflow* (Großbritannien)

_[P17] *MITE - Meat Investment in Training and Employment* (Irland)

_[P31] *Clare Life Long Learning Network* (Irland)

_[P20] *Virtaa firmaan - voimaa verkostoista (Power Added)* (Finnland)

Quelle: 3s-Darstellung

Tabelle 6.9

Kurzzusammenfassung: Inklusionsfähigkeit von Organisationen/Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen fördern

Kurzbeschreibung	Typische Teilaufgaben	Typische Lösungswege
Unterstützt Organisationen – u.a. Unternehmen; Vereine u.a.) bei der _Aufnahme zusätzlicher ArbeitnehmerInnen/Mitglieder _der Gestaltung von Prozessen, die Lernen ermöglichen und Lernmotivation schaffen _dem 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

Quelle: 3s-Darstellung

Ausblick auf die Angebotslage in Wien

Für die beiden ausgewählten Aspekte (Förderung der Inklusionsfähigkeit von Vereinen, Förderung des Lernens am Arbeitsplatz) stellt sich die Situation wie folgt dar.

Aktivitäten lokaler Vereine und Initiativen werden u.a. über die Mittel der Lokalen Agenda 21 gefördert. Insgesamt ist festzustellen, dass über die Beteiligung und insbesondere über die Qualität und den Umfang der Integration in das Vereinsleben bzw. die ehrenamtliche Tätigkeit der WienerInnen kaum Informationen vorliegen. Es kann nicht gesagt werden, in welchem Ausmaß der Grundsatz „Keine BürgerIn ohne tragfähigen Kontext sozialer Beteiligung“ erfüllt ist.

Beispiele für Inklusionsfähigkeit von Organisationen/Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen fördernde Projekte/Initiativen in Wien

_Förderung von Personalentwicklung (waff)
_Innovationsassistentz (waff)
_Blickwechsel - neue Perspektiven im Gesundheits und Sozialbereich

_Leuchtturm (Integrationsbaus)
_Frauennetzwerk Medien (Verein Frauennetzwerk)
_Zentrum für Innovation und Technik (ZIT)

Quelle: 3s-Darstellung

Projekte und Initiativen, die das Lernen am Arbeitsplatz unterstützen, kommen u.a. vom Zentrum für Innovation und Technologie (ZIT) (z.B. die Förderung der Wissensbilanzierung) und vom Wiener ArbeitnehmerInnenförderungsfonds (z.B. Innovationsassistentz; Förderung von Trainings und Weiterbildung im Bereich Teambildung, Diversity und Interkulturalität). Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten werden schwerpunktmäßig durch die durch das AMS Wien administrierte Qualifizierungsförderung für Beschäftigte im Rahmen des ESF (Ziel 2) (vgl. http://www.ams.at/_docs/900_qfb_info.pdf) gefördert. Ein anderes Angebot ist z.B.

der Personalfinder (<http://www.personalfinder.at>) des waff, in dessen Kontext für neu eingestellte MitarbeiterInnen Weiterbildungsangebote, die auf das neue Arbeitsfeld konkret vorbereiten sollen, finanziert werden. Im Bereich des *Regionalen Wirtschaftsservice* (<http://www.personalfinder.at/tt3/index.php?id=65>) kommt es auch zu einer exemplarischen Kooperation zwischen einer Einrichtung der Arbeitsmarktförderung (waff) und der Wirtschaftsförderung (Wiener Wirtschaftsförderungsfond WWFF).

6.6 Benachteiligte Gruppen aktiv erschließen und erfolgreich einbinden (Outreaching & Retention)

Die Fähigkeit bestehender Organisationen zu verbessern, auf die Bedürfnisse benachteiligter Jugendlicher einzugehen, stellt das Ziel des Projekts *[P30] Outstanding (Schweden)* dar: Durch die Arbeit mit Jugendlichen (insbesondere auch mit Migrationshintergrund) werden die Stärken und Schwächen sowie die Lernmöglichkeiten, die Organisationen der Arbeitsmarktpolitik bieten, analysiert und bewertet: Diese werden in ihrer Prozessbeteiligung gefördert, indem sie ihre Fähigkeiten anfangs spielerisch und kreativ in Gruppenaktivitäten erproben und einsetzen können. Erst im Anschluss daran finden Berufsorientierung und berufsspezifische Kurse statt. Die Arbeit mit den Jugendlichen wird kontinuierlich gemeinsam mit Einrichtungen wie dem Arbeitsmarktservice, Bildungseinrichtungen, NGOs, Drogenberatung etc. reflektiert, um längerfristig eine stärkere Ausrichtung arbeitsmarktpolitischer Organisationen an den Bedürfnissen der Jugendlichen zu erreichen. Insbesondere hinsichtlich bestehender struktureller Hemmschwellen bzw. deren Abbaus durch die Implementierung der im Projekt erprobten, praxisorientierten Strategien wird eine nachhaltige Veränderung angestrebt. Im Rahmen des umfangreichen Projekts waren je nach Projektphase 20 bis 50 MitarbeiterInnen im Einsatz und wurden mehrere tausend TeilnehmerInnen gefördert – das Projekt befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews (Mitte 2009) noch in Umsetzung. (<http://www.raddningsmissionen.se>)

Organisationen können darin unterstützt werden, verstärkt VertreterInnen benachteiligter Personengruppen als ArbeitnehmerInnen oder Mitglieder aufzunehmen. Institutionen der Erwachsenenbildung – einschließlich der Universitäten – und des psychosozialen Bereichs können dazu motiviert werden, verstärkt Personengruppen, die als schwer erreichbar gelten, anzusprechen und als TeilnehmerInnen bzw. KlientInnen zu gewinnen. Typischerweise werden diese Aktivitäten mit Angeboten kombiniert, die es TeilnehmerInnen dieser Gruppen ermöglichen, den angenommenen Arbeitsplatz erfolgreich auszufüllen

Beispiele für Outreaching Projekte in der Dokumentation

_[P19] The European Public Kitchen (Dänemark)
_[P30] Outstanding (Schweden)
_[P16] Lighthouse Project (Großbritannien)
_[P7] Living Library (u.a. Dänemark)

_[P18] Minority Business – Diaspora Interchange (Großbritannien)
_[P31] Clare Life Long Learning Network (Großbritannien)
_[P20] Virtaa firmaan (Finnland)
_[P34] K+50 (Niederlande)
_[P21] Ex.In (u.a. Deutschland)
_[P11] United in Learning (Union Learning Representatives) (Großbritannien)

Quelle: 3s-Darstellung

oder ein Beteiligungs-, Weiterbildungs- oder Beratungsangebot erfolgreich abzuschließen. Angebote, die ein vorzeitiges/unfreiwilliges Ausscheiden von Personen aus benachteiligten Zielgruppen vermeiden, stellen sicher, dass das Ziel gleicher Teilhabechancen tatsächlich realisiert werden kann. Zugleich spielt die vermutete Wahrscheinlichkeit, einen Arbeitsplatz erfolgreich ausfüllen bzw. ein Projekt oder eine Weiterbildung erfolgreich abschließen zu können, eine zentrale Rolle beim Zugang zu diesen Angeboten: Personen, die sich einen Erfolg nicht zutrauen – aus welchen Gründen auch immer – fallen als TeilnehmerInnen auch dann aus, wenn sie zur Beteiligung motiviert und von den möglichen Ergebnissen einer Beteiligung überzeugt sind (vgl. (RUBENSON 1976) und (RUBENSON 1976)).

Exkurs 10: Outreach Work

In Großbritannien hat sich in den 1970er und der erste Hälfte der 1980er Jahren das Konzept des Outreach Work als Sammelbegriff für alle Aktivitäten etabliert, die jene Personen, die sich ohne Unterstützung nicht beteiligen würden, an Lern- und Weiterbildungsaktivitäten heranführen (MCGIVNEY 2000). Spätestens seit dem sogenannten Kennedy-Report 1997 (KENNEDY 1997) zur Ausweitung der Lernbeteiligung werden Traditionen des Outreach Work wiederbelebt, die davor stark von Einsparungen im Bereich niedrigschwelliger und kostenloser Angebote der Erwachsenenbildung betroffen waren. „[Educational] Outreach is a process whereby people who would not normally use adult education are contacted in non-institutional settings and become involved in attending and eventually in jointly planning and controlling activities, schemes and courses relevant to their circumstances and needs.“ (Ward zitiert in McGivney 2002). Im deutschsprachigen Raum sind zwar alle Praktiken des Outreach Work etabliert (z.B. Aufsuchende Bildungsarbeit; Erarbeitung von Lernprojekten mit benachteiligten Zielgruppen, Lernprojekte in der Gemeinwesenarbeit), ein vergleichbar breiter Überbegriff für Angebote der Einbindung weiterbildungsferner- bzw. benachteiligter Gruppen besteht allerdings nicht.

In der Klassikerstatus genießenden Studie *Education's for other people – Access to Education for Non-participant adults* (McGivney 1990) zu Outreach Work von Veronika McGivney schlägt diese vor, den Outreach-Prozess in sechs Stufen zu fassen:

Stufe 1: „Targeting“: Um eine Zielgruppe erreichen zu können, muss diese in ihren „lokalen“ und „situativen“ Eigenschaften möglichst genau erfasst werden. Typische Zielgruppendefinitionen der Förderlandschaft („Geringqualifizierte“, „MigrantInnen“), sind dabei viel zu breit und ermöglichen keine adäquate Vorbereitung, um die für einen Bildungsträger erreichbaren TeilnehmerInnen in ihren besonderen Motiven und Bedürfnissen zu verstehen. In der Vorbereitung müssen viel detailliertere Informationen eingeholt werden (z.B. zu den BewohnerInnen eines Stadtviertels mit einem gemeinsamen Migrationshintergrund, zu einer bestimmten Altersgruppe, zu unterschiedlichen Graden der Einbindung in das Bildungssystem ihres Herkunftslandes, zu unterschiedlichen Erfahrungen am lokalen Arbeitsmarkt, zu Vorerfahrungen mit vergleichbaren Angeboten in der Vergangenheit). Zu verstehen, welche Einstellungen und Haltungen in einer Community am stärksten gegen Lernen und Weiterbildung sprechen, spielt dabei eine wesentliche Rolle.

Stufe 2: „Contact and communication“: Im Kommunikationsprozess geht es darum, nicht nur mit möglichst vielen einzelnen VertreterInnen der „Zielgruppe“ – auf individueller Ebene – in Kontakt zu kommen, sondern bestehende Gruppierungen anzusprechen und diese für gemeinsame Projektarbeit zu gewinnen. Die Logik der bestehenden Communities ist dabei wichtiger als die von außen herangetragene Logik von „Zielgruppendefinitionen“: Es muss akzeptiert werden, dass nur mit den real vorhandenen, tendenziell heterogenen Communities gearbeitet werden kann. Die Einbindung bestehender Gruppen (z.B. Vereine, Elterngruppen

einer Schule, religiöse Gemeinschaften usw.) ist dabei wichtiger, als die Organisation neuer Gruppen. Die Beachtung und Einbindung von AkteurInnen, die im sozialen Leben der Zielgruppe eine wichtige Rolle spielen, ist dabei unerlässlich: Nur wenn diese *gate keepers* von der Sinnhaftigkeit gemeinsamer Lern- und Weiterbildungsaktivitäten „ihrer Leute“ überzeugt werden können, ist mit einer umfassenden Beteiligung zu rechnen. Zugleich müssen in den Communities *agents* („MultiplikatorInnen“) gefunden und unterstützt werden, die das Lern- und Bildungsanliegen „ihrer“ Gruppe zu ihrer eigenen Sache machen und in eine führende Rolle in der weiteren Entwicklung hineinwachsen. Die Einbeziehung von *peers* – verstanden als Personen, die den umworbenen Zielgruppen angehören bzw. angehört haben, z.B. ehemals Geringqualifizierte, die einen mehrjährigen Bildungsprozess durchlaufen haben, ist dabei unerlässlich.

Stufe 3: „Consultation and negotiation“: In diesem zentralen Schritt muss für VertreterInnen der Zielgruppe ein Raum zur Verfügung stehen, in dem diese ihre eigenen Lern- und Bildungsbedürfnisse erarbeiten und in für sie stimmige und nachvollziehbare Projektideen umsetzen können. Typischerweise haben die aktuell dringlichen Fragen und Aufgabenstellungen der Zielgruppen wenig mit organisiertem Lernen zu tun, wie ein Outreach Worker klarstellt: „No one was interested in ‚Adult Education‘ explicitly ... there was, however, much interest and detailed discussion about other major issues in the area which affected their lives – welfare rights, housing, the environment ...“ (Zitiert nach McGivney 1990). Outreach Work ist hier auf die Kompetenz angewiesen, Gruppen bei der Erarbeitung ihrer eigenen Agenda zu helfen; die Kompetenz zur Gestaltung dieser Prozesse ist häufiger in der Sozial- und Gemeinwesenarbeit etabliert als innerhalb von (Weiter-) Bildungsinstitutionen im engeren Sinn. In diesen Konsultationsprozessen entstehen Projektkonzepte, die insbesondere Möglichkeiten zum Empowerment und zum informellen Lernen geben und nicht unmittelbar zu einem „Weiterbildungsprojekt“ führen müssen. Beteiligte lernen in dieser Phase, was sie tun möchten – dies führt nicht unbedingt zu einem „Bildungsbedarf“, wie er vor der Folie der bereits bestehenden Bildungsangebote erscheint. Hier gilt es auch der „Falle“ zu entgehen, den Konsultations- und Verhandlungsprozess wie einen Marketing- oder Verkaufsprozess zu gestalten, in dem der Zielgruppe die am „ehesten“ für sie passenden Weiterbildungsangebote nahegebracht werden. Erst wenn die TeilnehmerInnen im Zuge entsprechender Projekte Sicherheit über ihre eigenen Ziele und Möglichkeiten gewonnen haben, kommen sie auch als potenzielle TeilnehmerInnen an bestehenden Weiterbildungen in Frage. Outreach Work muss deshalb auch über eigenständige Finanzierungsquellen verfügen und darf nicht als Teil von Weiterbildungsprojekten aufgesetzt werden, bei der die Finanzierung ausschließlich von der Durchführung der geplanten Weiterbildungseinheiten abhängig ist.

Stufe 4: „Programme development“: Um die in der Konsultation erarbeiteten Anliegen werden gemeinsam mit VertreterInnen der Zielgruppe Angebote geplant und entwickelt. Im Vordergrund steht dabei, eine Balance herzustellen zwischen hohen Erwartungen an die Problemlösungskraft der gemeinsam angestrebten Projekte und den im Rahmen eines „Startprojekts“ realistischen Möglichkeiten. Hier stellt *Outreach Work* den TeilnehmerInnen Expertise und Beratungsleistungen zur Verfügung und unterstützt sie dabei, die Ambivalenz der „ersten Schritte“ auszuhalten (Hat es überhaupt einen Sinn zu beginnen? Wollen wir nicht gleichzeitig zu viel und zu wenig? usw.). Insbesondere, wenn mit der Finanzierung von Angeboten strikte Zielvorgaben verbunden sind (z.B. 50% der TeilnehmerInnen finden einen Arbeitsplatz; 50% der TeilnehmerInnen erreichen einen höheren Bildungsabschluss usw.) muss in dieser Phase eine Anpassung dieser oft unrealistischen externen Ziele an die für eine TeilnehmerInnengruppe möglichen und von diesen mitgetragenen Zielsetzungen erfolgen. Für „Erstbeteiligung“ („*First Stage Learning Opportunities*“) haben sich in der Outreach Work vielfältige typische Designs herauskristallisiert, die Orientierung in der Projektplanung bieten können. Beispiele sind etwa Kochkurse (gemeinsam Kochen und Essen, über Anliegen sprechen, ExpertInnen nach Bedarf einladen usw.), die gemeinsame Renovierung eines Gebäudes für die weitere Nutzung durch eine Gemeinschaft, die Organisation von Lerngruppen für Kinder gemeinsam mit ihren Eltern; oder eine Fotowerkstatt, die das Leben

der Community festhält. Eltern werden unterstützt, ihre Kinder zu unterstützen und steigen dabei selbst in einen Lernprozess ein. In der Programmplanung müssen zudem die Möglichkeiten vorgezeichnet werden, wie TeilnehmerInnen nach der Programmphase weiterlernen können (siehe Stufe 6).

Stufe 5: „Programme Implementation“: Die geplanten Programme müssen dann in Abstimmung mit den praktischen Bedürfnissen und Möglichkeiten der Zielgruppe umgesetzt werden. Typische Themen sind hier die Vereinbarkeit mit Arbeitsverpflichtungen und Familienarbeit, die Bereitstellung von Kinderbetreuungsmöglichkeiten, die Organisation von Fahrgelegenheiten, die Gestaltung unterschiedlicher Lernwege je nach individuellen Möglichkeiten oder die Unterstützung durch TutorInnen. Bei der Programmimplementation sind insbesondere die professionellen Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen und ProjektmanagerInnen (Finanzierung, Abrechnung usw.) notwendig. Eine wesentliche Rolle kommt auch der bewussten Gestaltung der TeilnehmerInnengruppe zu, die gleichzeitig genügend homogen („Zusammenhalt“) und heterogen („Lernmöglichkeiten“; Rollenvielfalt) sein muss. Auch die Teilnahmemotivation ist entscheidend: „It’s like streaming where you get all motivated ones together. You need more motivated members to raise general motivation. The balance is extremely important. If you get too many motivated ones the less motivated ones won’t stay.“ (Outreach Worker, cit. in McGivney 1990, p. 49).

Stufe 6. „Progression“: Nach dem niedrigschwelligen Einstiegsprojekt ist es essentiell, dass sowohl für die entstehenden Gruppenzusammenhänge als auch für individuelle TeilnehmerInnen die Möglichkeit zur Fortsetzung ihrer Aktivitäten besteht. Dies stellt insbesondere dann eine spezielle Herausforderung dar, wenn Outreach Work auf Projektbasis durch Fonds oder EU-Programme finanziert wird und keine dauerhaften Finanzierungsquellen bestehen. Die Möglichkeiten zu klären, wie begonnene Sensibilisierungs- und Lernprozesse über längere Zeiträume hinaus fortgesetzt werden können, zählt damit zum Kernaufgabenbereich von Outreach Work. Für die Aufgabe, für die Fortführung der Arbeit Ressourcen zu erschließen, bieten sich insbesondere „Brückenstrategien“ an: Dabei wird versucht, über eine oder mehrere Entwicklungsstufen Anschluss an bestehende (grundlagenfinanzierte) Bildungsprogramme zu finden, aus dem bestehenden Angebot die am besten geeigneten Angebote auszuwählen und TeilnehmerInnen darin zu stärken, diese Programme für ihre eigenen Bedürfnisse zu nutzen. Durch Begleitprogramme können TeilnehmerInnen dabei unterstützt werden, mit den Einschränkungen bestehender Programme umzugehen. Zugleich wird auf dieser Stufe klar, dass durch Outreach Work die Bedürfnisse bildungsferner Zielgruppen durch die etablierten Bildungsinstitutionen selbst wahrgenommen werden und zu einer Veränderung der institutionellen Praktiken führen müssen: Erst durch das Mainstreaming der Zielsetzungen von Outreach Work in den im Bereich der Erwachsenenbildung maßgeblichen Institutionen kann dauerhaft die Benachteiligung im Bildungszugang für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen ausgeglichen werden.

Outreach Work setzt – bezogen auf die erreichten TeilnehmerInnenzahlen – einen hohen Ressourcen Einsatz über mehrjährige Zeiträume voraus: Ziele wie die dauerhafte Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung bestimmter Zielgruppen (LLL-Politik), die wesentliche Verbesserung der Arbeitsmarktintegration (Individuen; Arbeitsmarktpolitik) oder ein wesentlicher Anstieg der Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten (Perspektive der Bildungsinstitutionen) lassen sich nur mit einer Langfristperspektive – sieben bis zehn Jahre ist ein realistischer Zeitraum – erzielen. Auch die Evaluation von Outreach Aktivitäten setzt voraus, eine Langzeitperspektive zu wählen und ein breites Spektrum an Leistungsdimensionen – über einfache Zielvariablen wie die Zahl der Weiterbildungs- und Arbeitsplatzaufnahmen hinaus – der Aktivitäten zu berücksichtigen.

Die Finanzierung von Outreach Work erfolgt in den meisten Europäischen Staaten im Rahmen von Förderprogrammen, die in unterschiedlichen Politikbereichen (z.B. Regional- und Strukturpolitik, Jugendarbeit, Integrationspolitik, Frauenpolitik usw.) angesiedelt sind.

Explizite Förderungsstrukturen für Outreach Projekte – wie z.B. der Adult and Community Learning Fund (1998-2004) – stellen dabei noch die Ausnahme dar. Da Outreach Work hohe „Anlaufkosten“ – Aufbau der notwendigen Kompetenzen im Outreach Team, Erschließung der Zielgruppen usw. – verursacht und nur bei einer langfristigen, über mehrere typischen Förderungsperioden (z.B. 3 mal 2 Jahre) erfolgenden Fortführung ihre volle Wirkung entfaltet, stellen bestehende Förderungslogiken ein zentrales Problem dar: Die Laufzeit vieler Outreach Projekte ist zu Ende, bevor die Wirkung der Aktivitäten voll zu greifen begonnen hat. Mühsam aufgebaute soziale Kapitalien, Motivationslagen und Kompetenzen gehen verloren, weil keine Kontinuität zwischen den Projekten gewährleistet werden kann. Wird Outreach Work über längere Phasen die politische Unterstützung weitgehend entzogen, zerbrechen aufgebaute Strukturen rasch: Für Großbritannien wird attestiert, dass in den frühen 1990er Jahren der Großteil des erzielten Strukturaufbaus der 1980er Jahre durch eine Verlagerung der Förderungsschwerpunkte vernichtet worden ist: Erst mit dem Kennedy Report 1997 wurde *Widening Participation bzw. Outreach Work* wieder legitimes Ziel von öffentlichen Förderungsprogrammen.

Der vergleichsweise hohe Ressourceneinsatz und die notwendige langfristige Perspektive verweisen zudem darauf, das Outreach Work vor allem durch die Zusammenarbeit von Organisationen – Organisationen der Interessenvertretung der „Zielgruppen“ und Organisationen, die für diese unterschiedliche soziale Leistungen erbringen - durchgeführt werden kann: Die Abstimmung unterschiedlicher institutioneller Zielsetzungen mit den Zielsetzungen der potenziellen TeilnehmerInnen steht dabei im Zentrum. Weiters ist ein kooperativer Zugang zu Outreach Work davon abhängig, dass ein gemeinsames Verständnis von informellen Lernprozessen von Erwachsenen und der besonderen – unterstützenden – Bedeutung, die organisierte Bildungsangebote dabei spielen können, entwickelt werden kann. Solange die – schwerpunktmäßig aus der Sicht der Weiterbildungsinstitutionen maßgebliche – Weiterbildungsteilnahme als Ziel im Vordergrund bleibt, sind Kooperationsmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Organisationen enge Grenzen gesetzt.

Neben Strategien, die Organisationen zur Aufnahme Benachteiligter zu verpflichten (z.B. Behinderteneinstellungsgesetz; Gleichstellungsgebote; affirmative action Ansätze; Leistungsvereinbarungen mit Bildungsinstitutionen usw.) und Strategien,

[P19] The European Public Kitchen (Dänemark)

Durch Kochen und Essen auf öffentlichen Plätzen wird bei diesem Projekt eine niederschwellige Möglichkeit erschlossen, hauptsächlich Jugendliche mit komplexen politischen Fragestellungen in Kontakt zu bringen. Das Instrument stellt für die TeilnehmerInnen oftmals die erste Lernerfahrung in einem Themenfeld dar. Sommer 2008 fanden in 8 europäischen Städten derartige Veranstaltungen statt. Für VertreterInnen politischer Institutionen, NGOs oder KünstlerInnen bietet das Setting eine öffentlichkeitswirksame Möglichkeit, in einen direkten Kommunikationsprozess einzutreten. Die behandelten Themen umfassten beispielsweise Integration, Rassismus, europäische Einheit oder interkulturelles Verständnis.

<http://www.salto-youth.net/static/yic/?q=node/1853>

besondere Förderungen (z.B. Einstellungsbeihilfen und Implacementstiftungen des Arbeitmarktservice) oder Projektmittel für Angebote an spezifische Zielgruppen (u.a. die Mehrzahl aller Equal-Projekte) auszuloben, können insbesondere gezielt Projekte erarbeitet werden, die auf einen verbesserten Zugang zu institutionellen Angeboten für schwer erreichbare Zielgruppen abstellen. Die Strategie, auf Projektebene zusätzliche Angebote für schwer zu erreichende Zielgruppen zu schaffen, hat allerdings ihre Grenzen: Im

Rahmen der Projektdesigns und der offen stehenden Zeitfenster lassen sich oft die TeilnehmerInnenziele nicht erreichen. Viele Beteiligungsprojekte für besondere Zielgruppen erreichen ihre gesetzten TeilnehmerInnenzahlen nicht oder müssen unerwartet hohe Arbeitseinsätze tätigen, um TeilnehmerInnen zu gewinnen: Ein großer Teil der Erschließungsarbeit droht schon deshalb verloren zu gehen, weil sich

der Projektablaufplan und die individuellen Lebensverläufe potenzieller TeilnehmerInnen zeitlich nicht synchronisieren lassen: Die Informations- und Werbeaktivitäten fallen – zeitlich versetzt – auf fruchtbaren Boden und lassen Teilnahmewünsche bei Personen aus den Zielgruppen reifen: Wenn sich diese dann aktiv um eine Beteiligung bemühen, stehen die ursprünglichen Projekte oft nicht mehr zur Beteiligung offen, während über künftige Beteiligungsmöglichkeiten keine gesicherten Informationen vorliegen.

Aus diesem Grund ist es zentral, dass insbesondere Beratungs-, Förderungs- und Weiterbildungsinstitutionen dauerhafte Outreach- und Retention-Strategien entwickeln und in ihren organisatorischen Prozessen umsetzen. Die Fähigkeit, benachteiligte Zielgruppen anzusprechen und erfolgreich zu unterstützen, wird dabei als Qualitätsmerkmal der Leistungserbringung einer Organisation erachtet. Vorhaben in diesem Bereich finden sich daher häufig im Zusammenhang mit Qualitätsinitiativen. Weiters werden im Rahmen von Gendermainstreaming- und Diversity Initiativen Projekte der Organisationsentwicklung durchgeführt, die Grundlagen für *Outreaching* und *Retention*-Strategien erarbeiten.

Für die exemplarische Unterstützung von Outreach Aktivitäten in Großbritannien vergleiche Exkurs 11 *Anreiz und Finanzierung von Outreach Aktivitäten – Der Adult and Community Learning Fund* im Anhang.

Stark vereinfachend liegen Ansätze für Outreach Work auf zwei Ebenen:

- Zusatzaktivitäten: Organisationen setzen zusätzliche Aktivitäten, um in direkten oder indirekten Kontakt mit schwer erreichbaren Zielgruppen zu gelangen (z.B. Aufsuchende Beratung an sozialen Knotenpunkten, die von Mitgliedern der Zielgruppe stark frequentiert werden oder im öffentlichen Raum (vgl. z.B. [P19] *The European Public Kitchen*)). Als Alternative dazu können sich Organisationen an Community-Lösungen beteiligen und gemeinsam mit anderen vor Ort umfassende Leistungsangebote an Zielgruppen richten bzw. diese Organisationen als Zugangswege nutzen (vgl. [P16] *Lighthouse Project*, Großbritannien). Um eine erfolgreiche Teilnahme zu ermöglichen, werden zusätzliche Leistungen erbracht, die insbesondere Angehörige der Zielgruppen unterstützen (z.B. muttersprachliche Tutorials; Lehrunterlagen mit muttersprachlichen Lernhilfen usw.).
- Organisationsanalyse: Institutionen untersuchen alle Prozesse und ihre medialen Repräsentationen daraufhin, inwieweit diese alle gesellschaftlichen Gruppen zur Teilnahme einladen und realistische Bedingungen für eine erfolgreiche Teilnahme anbieten. Überprüft werden kann z.B., in welchem Ausmaß Personen unterschiedlicher Zielgruppen in Wort und Bild als mögliche TeilnehmerInnen

[P16] Lighthouse Project (Großbritannien)

Das Lighthouse Project schafft Anlaufstellen für benachteiligte Zielgruppen, in denen ein äußerst vielfältiges Angebot zur Verfügung steht. Die Zentren bieten in dieser Weise ein lebensphasenübergreifendes, integratives Beteiligungsmodell, das auch eine längerfristige Entwicklung begleiten kann. Das umfangreiche Angebot, das von Grundbildungsprogrammen über Kochkurse und Gesundheitserziehung bis zu MentorInnen- und Trainingsprogrammen reicht, wird mit zahlreichen Kooperationsinstitutionen umgesetzt. Die Zentren selbst werden großteils von Freiwilligen betrieben. Jährlich nehmen ca. 300 Personen das Angebot wahr, 120 davon erreichen einen formalen Abschluss. Derzeit bestehen 5 Lighthouse-Zentren.
<http://www.thelighthouseproject.co.uk>

angesprochen und eingeladen werden. Verfahren der Leistungsanerkennung können darauf hin überprüft werden, ob eingebrachte Kompetenzen aller TeilnehmerInnen gleichermaßen gewürdigt werden usw.; Verfahren, die im Rahmen des Gendermainstreamings und Diversity Politiken entwickelt wurden, sind hier erfolgsversprechend.

Organisationen können auf Projektebene auf beiden Ebenen gefördert werden, um neue – zusätzliche – Initiativen zu setzen. In Ländern, in denen Outreach Work eine lange Tradition im Feld der Bildungs- und Weiterbildungspolitik hat, werden allerdings schwerpunktmäßig Anreize bei der institutionellen Finanzierung gesetzt, um das Eigeninteresse von Institutionen zu fördern, sich auch an benachteiligte Personengruppen zu richten bzw. ihre Angebote auf mögliche zusätzliche Bedürfnisse abzustimmen. Ohne zusätzliche öffentliche Steuerungsanreize ist das Eigeninteresse von Organisationen, schwer erreichbare Zielgruppen zu erreichen, oftmals zu gering, gerade weil diese Zielgruppen in der Regel über vergleichsweise geringe Kaufkraft verfügen und in vielen Fällen nur einen kleinen Teil aller TeilnehmerInnen ausmachen.

Tabelle 6.10

Kurzzusammenfassung: Zielgruppen aktiv erschließen (Outreaching)

Kurzbeschreibung	Typische Teilaufgaben	Typische Lösungswege
_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 (<i>Mainstreaming</i>)	Formulierung von Zielen für bestimmte Gruppen (z.B. benachteiligte Personen mit Migrationshintergrund) _Neugestaltung von Zugangsbedingungen _Etablierung von zielgruppenadäquaten Vorgehensweisen _Zweckwidmung von Ressourcen _Zielgruppenmarketing _Vernetzung mit sozialen Netzwerken der Zielgruppen _Gestaltung von institutionellen Laufbahnpfaden (vertikale und horizontale Integration)	_Kofinanzierung von Outreachingprojekten _Beratungsangebote _Outreaching als Kernbestandteil von budgetrelevanten Zielvereinbarungen _Vernetzungsprojekte _Projekte zu „Mainstreaming“ Ansätzen und Diversity Strategien in Organisationen

Quelle: 3s-Darstellung

Ausblick auf die Angebotslage in Wien

Outreach Work ist in Wien – im Bereich der Beratungsangebote und der Beteiligungsprojekte bzw. Weiterbildungsangebote für Erwachsene – bislang schwerpunktmäßig nur im Rahmen der Qualitätsentwicklung Thema. Programme und Initiativen, die – vergleichbar dem Gendermainstreaming – auf institutioneller Ebene Projekte in diesen Bereichen fördern, sind nicht bekannt. Zentrale Institutionen – wie z.B. das AMS Wien und der waff – versuchen als Organisationen, differenziert auf die Bedürfnislagen besonderer Zielgruppen einzugehen: Ziele werden in der Regel noch nicht in Indikatoren umgesetzt und für die operative Steuerung verwendet, wie dies z.B. im Bereich der Frauen- und Gleichstellungspolitik bzw. des Gendermainstreamings bereits erfolgt ist. Zielgruppenererschließung wird damit schwerpunktmäßig durch zusätzliche, auf schwer erreichbare TeilnehmerInnengruppen fokussierte Projektausschreibungen voran getrieben.

Beispiele für aktiv Zielgruppen erschließende Projekte/Initiativen in Wien

- _Mama lernt Deutsch (MA 17, MA 56)
- _Bildung macht Schule (MA 17, Interface)
- _Lernhilfe für Romakinder (MA 17)
- _Diversity@care (Volkshilfe Wien, Caritas Wien)
- _Age Powerment (Die Förderagentur)
- _Park(t)raum (Wiener Gebietsbetreuung, Wiener Sozialdienste)
- _HelferIn für alte Menschen (Caritas Wien)
- _Atbene (Fonds der Wiener Wirtschaftsförderung)
- _fempower (ZIT)
- _Business Mamas (Frauennetzwerk)
- _Initiative Thara Haus (Volkshilfe Wien)
- _Womail (Verein Womail)

Quelle: 3s-Darstellung

6.7 Schnittstellenmanagement für Individuen ermöglichen

[P22] *Pakt (Deutschland)* beschäftigt sich mit der biografischen Übergangsphase von der Schul- zur Arbeitswelt speziell von benachteiligten Jugendlichen. Zu diesem Zweck kombinieren zwei zentrale Trägerorganisationen der Region ihre Kompetenzen in der Biografiearbeit, um konkret auf die Übergangssituation der TeilnehmerInnen einzugehen bzw. in der Netzwerkarbeit, um auch auf der Ebene der Betreuung durch verschiedene Institutionen einen kontinuierlichen Übergang zu ermöglichen. Auf dieser Basis entwickeln sie neue Qualifizierungs- und Beschäftigungszugänge. Ein Schwerpunkt im Bereich der Vernetzung liegt in einer effektiven Kombination von Kofinanzierungsinstrumenten. Die verschiedenen entwickelten Instrumentarien werden vorwiegend unter Mitarbeit von SozialpädagogInnen und TrainerInnen sowie unter der Begleitung von 2 WissenschaftlerInnen mit 871 jungen TeilnehmerInnen modellhaft umgesetzt und anschließend evaluiert und publiziert. Das Projekt stieß in der Durchführung dort an seine Grenzen, wo rigide, formale Vorgaben (z.B. obligatorische Einbindung der TeilnehmerInnen in Projekte von 30 bis 40 Wochenstunden) bestanden. (<http://www.equal-pakt.de>)

Prozesse des Lern- und Wissensempowerments – die Gestaltung einer Lebensstruktur und einer beruflichen Laufbahn – benötigen lange Zeiträume: sinnvolle „Beobachtungszeiträume“ sind dabei drei bis sieben Jahre. Dann erst lässt sich erfassen, welchen Weg ein Individuum zurückgelegt, wie er oder sie sein/ihr Leben neu gestaltet hat und welche Lernprozesse dabei notwendig und möglich waren.

Innerhalb von Entwicklungsprozessen fallen „Einschnitte“ und „Übergänge“ in den Lebensverlauf: Der Beginn oder das Ende einer Ausbildung, der Beginn oder das Ende der Tätigkeit für einen Arbeitgeber, der Beginn oder das Ende des Engagements im zivilgesellschaftlichen Bereich. Diese Passagen sind teils im Lebensverlauf notwendigerweise vorgesehen – z.B. der Wechsel vom Ausbildungssystem in einen Beruf, von der Herkunftsfamilie in einen eigenen Haushalt –, teilweise sind es Individuen „zusätzlich“ treffende, oft auch unerwartete Übergänge (z.B. nach der Trennung von einer PartnerIn, dem unerwarteten Verlust eines Arbeitsplatzes). Neben der Unterstützung in „Bewältigungskrisen“ (z.B. bei Todesfällen oder Trennungen; vgl. 6.2) sind für das Lern- und Wissensempowerment insbesondere

- ___ der (unfreiwillige) Wechsel bzw. das Pendeln zwischen Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit,
- ___ der Wechsel zwischen gesundheits- und arbeitsmarktpolitischen Ausbildungs- und Beschäftigungsangeboten,
- ___ der Wechsel in der Zuständigkeit zwischen beratenden, aber auch gesetzliche Forderungen durchsetzenden Institutionen (z.B. von Institutionen der Jugendwohlfahrt zu Institutionen der Arbeitsmarktpolitik usw.)

von entscheidender Bedeutung. Lern- und Entwicklungsprozesse sind im Fluss, wenn Personen mit dem (unerwarteten) Wechsel konfrontiert sind. Institutionen, die mit der Unterstützung betraut sind, laufen Gefahr, begonnene Prozesse zum Stillstand kommen zu lassen, wenn es nicht gelingt, sie in die neuansetzende Betreuungsarbeit aufzunehmen. Jeder Wechsel in der jeweiligen Zuständigkeit ist potenziell belastend und konfliktbeladen: Misslingt der Wechsel, besteht die Gefahr, dass die weitere Entwicklung vorerst durch die Vermeidung des Wechsels selbst bestimmt wird, sich Menschen zurückziehen („verloren gehen“) und der Kontaktaufnahme zu einer neuen Institution ausweichen oder mit großen passiven Widerständen begegnen.

Beispiele für Projekte im Bereich des Schnittstellenmanagement in der Dokumentation

- _[P22] Pakt (Deutschland)
- _[P24] Netzwerk trägerübergreifende Bildungsberatung (Deutschland)
- _[P25] Neue Bildungs- und Lernortkooperationen (Deutschland)
- _[P32] JUMS: Strengthening Youth Motivation for Employment (Litauen)
- _[P27] Coda (Großbritannien)
- _[P26] Inflow (Großbritannien)
- _[P28] Portolano (u.a. Frankreich)
- _[P29] Transfer of Portfolios: Assisting Lifelong Learning Project (Großbritannien)
- _[P34] K+50 (Dänemark)
- _[P23] Gala (Deutschland)
- _[P30] Outstanding (Schweden)

Quelle: 3s-Darstellung

Organisationen, die Individuen im Wechsel zwischen Positionen unterstützen – die Jugendwohlfahrt, die Jugendarbeit, die Weiterbildungsberatung und -förderung, die Arbeitsmarktvermittlung, Einrichtungen des „Zweiten Arbeitsmarktes“, Einrichtungen der gesundheitlichen Rehabilitation usw. haben unterschiedliche Aufträge und damit auch unterschiedliche Logiken. Ihre Zuständigkeit beginnt bei Eintritt und endet oft beim Wegfall bestimmter „(rechtlicher) Qualifikationen“ wie etwa der „Arbeitslosigkeit“, „Arbeitsfähigkeit“ oder „Altersspannen“. Der fortlaufende Entwicklungsprozess von Individuen ist bedroht, von – teils

rasch – wechselnden „Zuständigkeiten“ unterstützender Institutionen „perforiert“ zu werden, wenn es diesen Institutionen nicht gelingt, ihre Tätigkeiten aufeinander

abzustimmen und eine gemeinsame Sprache zu entwickeln, in der die Anliegen der „KlientInnen“ und die wechselnden Anliegen der Institutionen vermittelt werden können.

Benachteiligte Personengruppen sind überdurchschnittlich häufig von zusätzlichen – laufende Entwicklungsprozesse unterbrechenden – Wechselprozessen in ihrer beruflichen Situation betroffen. Sie verfügen über keinen stabilen Arbeitsplatz und pendeln daher zwischen Arbeitslosigkeit und Erwerbstätigkeit bzw. Arbeitslosigkeit, der Teilnahme an unterschiedlichen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen und dem Rückzug aus der Erwerbstätigkeit. Jeder nachhaltige Lern- und Entwicklungsprozess beinhaltet damit die Notwendigkeit, diesen Wechsel in der beruflichen Situation und der Zuständigkeit zu gestalten.

Weiter oben (6.1) wurde schon darauf hingewiesen, dass Autonomie in der Gestaltung von Beginn und Dauer einer Beteiligung für Lern- und Entwicklungsprozesse eine besonders wichtige Rolle spielt. Da weder der Arbeitskontext noch die – zumeist strikt befristeten – Beschäftigungsprojekte eine autonome Gestaltung der Beteiligungsdauer zulassen, kommt im Freizeitbereich angesiedelten Projekten besondere Bedeutung zu. Diese Projekte können einen zeitlich nicht befristeten, stabilen Beteiligungskontext bieten und damit eine „Klammer“ für Entwicklungsprozesse schaffen, die durch wechselnde Beschäftigungsverhältnisse und Phasen der Arbeitslosigkeit unterbrochen sind.

Auf institutioneller Ebene lassen sich vier Kernaufgaben in der Begleitung langfristiger Entwicklungsprozesse nennen:

1. Information: die erarbeiteten Ziele und bereits durchlaufenden Entwicklungsbereiche müssen – in einer von dem/der KlientIn gewünschten und mitgetragenen Weise – dokumentiert werden und für die Weiterarbeit zur Verfügung stehen. Portfoliokonzepte bieten sich hier an. Für diese Portfolios gilt es, geteilte Standards zu entwickeln. Die Portfolios müssen auf die Begleitung langfristiger Entwicklungsprozesse abgestimmt sein.
2. Anerkennung: die Institutionen müssen die von anderen Institutionen unterstützten, von den Individuen erbrachten Leistungen anerkennen und zumindest bei der Erfüllung der eigenen Aufgabe mitberücksichtigen. Dies ist insbesondere bei Beratungs- und Orientierungsprozessen der Fall. Die Verdoppelung von Leistungen, z.B. Berufsorientierung oder Bewerbungstraining, psycho-soziale Abklärung usw., die der/die KlientIn bzw. eine andere Organisation bereits erbracht hat, muss so weit wie möglich vermieden werden.

[P28] Portolano (*Frankreich und weitere*) entwickelt ein Portfolio zur Darstellbarkeit erworbener, oft informeller und impliziter Kompetenzen im Kunst- und Kulturbereich. Der Entwicklungsprozess geschieht in internationalen Workshops unter Beteiligung von Institutionen im Bereich Kunstmanagement und -förderung aus sieben Staaten sowie professionellen KünstlerInnen, BeraterInnen und Coaches. Die internationale Anwendbarkeit soll damit gewährleistet werden. Das Benutzungshandbuch "Competence Portfolio User EN" (<http://is.gd/4Pw2R>) kann als vorläufiges Produkt des noch andauernden Projekts bereits eingesehen werden. <http://portolano.eife-l.org>

3. Zukunftsszenarien und aktive Übergabe: Für KlientInnen müssen alternative Zukunftsszenarien erarbeitet werden, die erreichbar sind, wenn sich die vordergründig gesteckten Ziele – z.B. die dauerhafte Integration in ein Beschäftigungsverhältnis, Abschluss einer weiterführenden Ausbildung (vorerst) nicht erfüllen lassen. Um diese Alternativen zu erarbeiten, sind die Institutionen auf die Zusammenarbeit mit dem Universum an Unterstützungs- und

[P27] Coda (Großbritannien)

entwickelt ein Online-Portfolio für Personen mit einer Lernbehinderung. Die Darstellbarkeit erworbener Kompetenzen ist für die Zielgruppe besonders ausschlaggebend, da der Fähigkeitserwerb oftmals auf informelle und implizite Weise geschieht. Die Portfolios können sowohl bei Bewerbungsprozessen als auch im Jobcoaching verwendet werden. Die Darstellung der Kompetenzen stärkt darüber hinaus das Selbstvertrauen und die Motivation der benachteiligten TeilnehmerInnen. Das Projekt ist derzeit noch nicht abgeschlossen. Die Kosten des zweijährigen Entwicklungsprozesses belaufen sich auf ca. EUR 300.000.

<http://www.eife-l.org/activities/projects/coda>

Beteiligungsmöglichkeiten angewiesen. Da KlientInnen im Übergang besonderen Belastungen ausgesetzt sind und Gefahr laufen, aus weiteren Unterstützungsangeboten herauszufallen, ist eine aktive Übergabe notwendig: Das Erreichen neuer Unterstützungskontexte der im Sinn des Projekts nicht erfolgreichen TeilnehmerInnen stellt – jenseits einer Erfolgsmessung – eine der zentralen Leistungsanforderungen dar.

4. übergreifende – klientInnenorientierte - Leistungsbetrachtung: Institutionen

ermöglichen Teilbeiträge zum Lern- und Wissensempowerment von Individuen. Konkrete Ergebnisse werden in ihrer Bedeutung oft erst langfristig sichtbar. Zugleich tragen zu erfolgreichen Entwicklungsprozessen viele Institutionen bei. Bestehende Evaluationskonzepte basieren dahingegen auf stark vereinfachten Operationalisierungen von „Erfolg“ (z.B. Arbeitsaufnahme: ja/nein), kurzfristigen Zeithorizonten (z.B. Status 12 Monate nach der Maßnahme) und auf der methodischen „Isolierung“ des Beitrags des jeweils untersuchten Unterstützungsangebots. Demgegenüber gilt es festzuhalten, welche Fortschritte von einer KlientIn im Zusammenhang mit konkreten Hilfestellungen gemacht werden konnten. Statt zeitpunktbezogener Leistungsfeststellung bedarf es eines institutionenübergreifenden Verständnisses von individuellen Entwicklungsschritten, zu denen konkret Beiträge gemacht werden können.

Alle vier Aufgaben setzten eine intensive Vernetzung und – entlang konkreter Projektvorhaben entwickelte – Kooperation zwischen Trägerinstitutionen voraus. Nur auf Basis der Interaktion kann ein gemeinsames Verständnis entwickelt und von Institutionen initiierte Projekte mit den Arbeitsweisen und Zielsetzungen anderer Institutionen abgestimmt werden. Während kooperativ umgesetzte Projekte – wie z.B. alle Projekte des EQUAL-Programmes – die Vernetzung von Institutionen fördern, erscheinen zusätzlich Steuerungsstrukturen notwendig, die verbindliche Lösungen bei Konflikten zwischen Institutionen erarbeiten können. Neben der Erarbeitung gemeinsamer Problemsichten sind dabei insbesondere auch politische Initiativen bzw. gesetzliche Regelungen unumgänglich.

Tabelle 6.11

Kurzzusammenfassung: Schnittstellenmanagement für Individuen ermöglichen

Kurzbeschreibung	Typische Teilaufgaben	Typische Lösungswege
Unterstützung bei der Koordination von Angeboten der eigenen Organisation mit Angeboten anderer Organisationen, um für KlientInnen, ArbeitnehmerInnen (u.a.) langfristige Entwicklungsprozesse zu erreichen	<ul style="list-style-type: none"> _ Wechselweise Anerkennung von Beratungs- und Bildungsergebnissen _ Koordination von Zuständigkeiten (insbesondere bei kurzfristigem Statuswechsel) _ gemeinsame Beschreibungssprachen (z.B. Kompetenzportfolios) 	<ul style="list-style-type: none"> _ Kooperationsprozesse/-projekte zwischen Angebotsinstitutionen _ Anerkennungsrichtlinien _ Kompetenzportfolios _ Vernetzung von ExpertInnen der Teilorganisationen

Quelle: 3s-Darstellung

Ausblick auf die Angebotslage in Wien

In Wien existieren hinsichtlich Vernetzungsmöglichkeiten von Angebotsinstitutionen einige Einzelinitiativen. Sie wurden größtenteils mit dem Ziel eingerichtet, sowohl methodisch voneinander zu lernen als auch eine gewisse Abstimmung der Angebote zu erreichen bzw. einzelne von mehreren Trägern betriebene Projekte bestmöglich zu reflektieren (ein Beispiel für letzteres ist auch die institutionelle Begleitung des Projekts m.o.v.e. on (MA 17). Eine allgemein in die Struktur des Wiener Angebots integrierte Vernetzung von Institutionen hat sich bisher nicht entwickelt. Die Einführung von Portfolioansätzen hat bisher erst wenige Bereiche erfasst und ist ausbaufähig.

Beispiele für Schnittstellenmanagement für Individuen unterstützende Projekte/Initiativen in Wien

- _ Wiener Vernetzungsfrühstück (Bassena)
- _ Wiener Regionalforen (MA 25)
- _ Grätzelmanagement (MA 25)
- _ Fields of Transfer (IG Kultur)
- _ C'mon 14, C'mon 17 (ÖSB Consulting)
- _ Clearing in Wien (WUK)
- _ Step2job (Context)

Quelle: 3s-Darstellung

6.8 Innovation und Qualität auf institutioneller Ebene fördern

Als gutes Praxisbeispiel für diese Aufgabenstellung wird das Projekt [P36] STEP – Stimulans Toepassing Effectieve Projecten (Niederlande) angeführt. Das Projekt fördert den Transfer von Innovationen in einen neuen Kontext mit jeweils zwischen EUR 50.000 und 100.000. Bedingung ist, dass ein/e VertreterIn jener Organisation, die die Innovation bereits erfolgreich umgesetzt hat, in den Transfer aktiv eingebunden wird. Das Konzept des Projekts gewährleistet, dass einmalig erfolgreich gesetzte Innovationen auch weiter Anwendung finden. Hinsichtlich des Innovationsaspekts liegt der Fokus damit nicht auf einer vollständig neuartigen Konzeptionierung sondern auf der Verbreitung bestehender Erfolgskonzepte. Besonders hervorgehoben wird der Effizienzgewinn dieser Vorgehensweise, da die Nutzung der Erfahrungswerte den Gesamtaufwand deutlich minimiert. Im Jahr 2007 wurden 11 Projekte gefördert (<http://www.leren-werken.nl/step/246>).

Soziale Organisationen und Bildungseinrichtungen, die für das Lern- und Wissensempowerment wesentliche Beiträge liefern, müssen selbst lernende Organisationen werden, um ihren Aufgaben nachkommen zu können.

Beispiele für Projekte im Bereich Innovation und Qualität in der Dokumentation

_[P35] Work and learn together (Niederlande)

_[P37] Empowerment Centre (Niederlande)

_[P36] Step (Niederlande)

Quelle: 3s-Darstellung

Organisationsentwicklung im psychosozialen und arbeitsmarktpolitischen Bereich sowie im Bereich der Erwachsenenbildung erfolgt unter schwierigen Feldbedingungen: Eine Nachfrage nach Unterstützungs- und Beteiligungsmöglichkeiten, die bestehende Angebote in der Regel übersteigt, muss mit einer gegebenen Ressourcenausstattung bewältigt werden. Ungesicherte (z.B. auf

Jahresbasis bewilligte) öffentliche Finanzierungen bzw. die Abhängigkeit von zusätzlich eingeworbenen Projektmitteln erschwert die Entwicklung mittel- bis langfristiger Planungshorizonte.

Die unabwiesbaren Ansprüche der einzelnen KlientInnen nach bestmöglicher Unterstützung und Würdigung ihres persönlichen Anliegen, übersetzen sich in hohe Anspruchsniveaus an die Kompetenz, Professionalität und Leistungsmotivation der MitarbeiterInnen der Institutionen. Die durchgängig hohen Kompetenz- und Qualitätsanforderungen an die MitarbeiterInnen werden dabei oftmals nicht durch institutionalisierte und abgesicherte Karrierewege für die Mehrheit der Beschäftigten ermöglicht: Sowohl der Bereich der Erwachsenenbildung als auch der psycho-soziale Bereich weist in vielen Ländern eine starke Segmentierung auf und bietet nur einem kleinen Teil der MitarbeiterInnen abgesicherte, angemessen bezahlte Arbeitsplätze, während eine Mehrheit der MitarbeiterInnen selbst mit prekären und ungesicherten Beschäftigungsverhältnissen zu kämpfen hat.

In den Politikfeldern, die für das Wissensempowerment ausschlaggebend sind, wird Innovation vor allem als die Kreation neuer Angebote auf Projektebene verstanden. Die kontinuierliche Weiterentwicklung von Angeboten und ihrer organisatorischen Basis muss dabei hinter einer „Innovationsfiktion“ verschleiert werden, wenn Finanzierungsquellen ausschließlich für „Nie Dagewesenes“ Mittel ausloben. Eine Ausnahme stellt dabei das Themenfeld „Qualität“ dar: via der Förderung von Qualitätsinitiativen können Institutionen zusätzliche Möglichkeiten zur organisatorischen Innovation eingeräumt werden.

Wesentliche Ansatzpunkte, die Leistungsfähigkeit der Institutionen zu stärken, die Beiträge zum Wissensmanagement leisten, sind

- ___ die Förderung der Weiterbildung, Personalentwicklung und der Professionalisierung der MitarbeiterInnen der Institutionen.
- ___ Die Förderung von Vernetzungsaktivitäten zwischen MitarbeiterInnen unterschiedlicher Institutionen. Durch persönliche Kontakte, die durch gemeinsame Arbeitserfahrungen gemacht werden, bestehen Vertrauensbeziehungen, die für die Weitervermittlung von KlientInnen zwischen ProfessionalistInnen unterschiedlicher Institutionen unerlässlich sind.

- ___ Die Förderungen von Qualitätsinitiativen oder bestimmter Typen von Maßnahmen zur Organisationsentwicklung (z.B. Gendermainstreaming Projekte, Diversity Management Projekte, Outreach Work)
- ___ Die Sichtbarmachung von erfolgreichen Innovationen. (Förderungen für die Implementierung anderswo gemachter Innovationen (vgl. [P36] STEP) stellen dabei noch die Ausnahme dar.)
- ___ die Verkettung der Förderung neuer, zusätzlicher Projekte mit dem Nachweis, wie Institutionen die so erarbeiteten Innovationspotenziale langfristig in ihrer Organisation nutzen wollen. (Während auf einer rhetorischen Ebene der Nachweis der Nachhaltigkeit bereits fix etabliert ist, stellen Experimente, für diese Nachhaltigkeit nachvollziehbare Kriterien aufzustellen und ihre Erfüllung einzufordern, bislang eine Ausnahme dar.)

Tabelle 6.12

Kurzzusammenfassung: Innovation und Qualität auf institutioneller Ebene fördern

Kurzbeschreibung	Typische Teilaufgaben	Typische Lösungswege
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: 3s-Darstellung

Ausblick auf die Angebotslage in Wien

Die allgemeine Förderung von Innovationsvorhaben ist in Wien durch ein breites Angebot abgedeckt. Vor allem das Zentrum für Innovation und Technologie (ZIT) der Gemeinde Wien ist eine zentrale Anknüpfungsstelle.

Auch bestehen Vernetzungsinitiativen zwischen verschiedenen Institutionen (z.B. Wien Win). Allerdings sind diese nicht explizit auf den systematischen Transfer von erfolgreichen Innovationen ausgerichtet. Die Stabilisierung, Sichtbarmachung und der Transfer von Innovationsvorhaben sind zwar teilweise Folge der bestehenden Förderungen und Initiativen, eigene Maßnahmen sind für diese Zielsetzung aber nicht bekannt.

Beispiele für Innovation und Qualität auf institutioneller Ebene fördernde Projekte/Initiativen in Wien

_Generation 19 plus Zukunftsperspektiven Arbeit und Qualifizierung (waff)

_Förderungen für Wissensmanagement in Unternehmen (ZIT)

_Förderungen für Innovation in KMUs (ZIT)

_Förderung von Innovationsvorhaben (waff)

_Unternehmensentwicklung (WIFI Wien)

_Wien Win (ZIT)

_Wiener Kompetenzzentren (Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft)

_First Aid in Integration (Entwicklungspartnerschaft)

Quelle: 3s-Darstellung

Für die möglichen Auswirkungen einer gezielten Politik zu Lebenslangem Lernen – dargestellt am Beispiel Großbritannien – vergleiche Exkurs 12 *Macht die LLL-Politik den Unterschied? – Reflexionen am Beispiel Großbritannien* im Anhang.

7 Thematische Exkurse

Exkurs 1: Drei konkurrierende Bedeutungen von Lebenslangem Lernen: als „World polity“, als Prinzip der Gestaltung des Bildungssystems und als empirischer Gegenstandsbereich interdisziplinärer Forschung

Wird von Lebenslangem Lernen gesprochen, kann dabei an sehr unterschiedlichen Diskussionszusammenhängen und Diskursen Anschluss genommen werden. Vereinfachend lassen sich drei Zusammenhänge skizzieren:

LEBENSLANGES LERNEN als „World Polity“:

Lebenslanges Lernen – lifelong learning – ist eine in den 1990er Jahren von supranationalen Organisationen weltweit durchgesetzte politische Programmatik. Institutionen wie die Vereinten Nationen (UNESCO), die Weltbank, die OECD und die Europäische Union haben LEBENSLANGES LERNEN als *world polity* (JAKOBI 2009) in mehreren Schritten entwickelt und eine Argumentationslinie durchgesetzt, warum Lebenslanges Lernen notwendig ist und was unter einer Politik des Lebenslangem Lernens zu verstehen ist. Für Europa und die OECD haben sich zuletzt drei – auch normativ gesetzte – Begründungszusammenhänge etabliert: Erstens ist Lebenslanges Lernen eine Voraussetzung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit und der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit; zweitens ist Lebenslanges Lernen Mittel zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts und der Erweiterung der politischen Beteiligung und drittens ermöglicht Lebenslanges Lernen individuelle Selbstverwirklichung und unterstützt damit das Wohlergehen der Mitglieder einer Gesellschaft. Diese politische Programmatik wird einerseits durch das auf sie zugeschnittene, bestätigende Berichtssystem in ihrer Plausibilität erhärtet, andererseits durch ein Anforderungsprofil mit nationalen Bildungs- und Wohlfahrtsystemen sowie Politiken verbunden. Während LEBENSLANGES LERNEN weltweite Verbreitung gefunden hat und sich insbesondere die politische Rhetorik der Bildungspolitik global annähern, sind die in den Ländern und Kommunen vorzufindenden realen Umsetzungen der skizzierten Politik höchst unterschiedlich, weil die jeweiligen sozio-kulturellen Umwelten andere Realisierungen zulassen bzw. erzwingen. Der „Konvergenz“ der politischen Rhetorik steht damit keineswegs eine Angleichung der realen Voraussetzungen zum Lebenslangem Lernen gegenüber.

LEBENSLANGES LERNEN als Prinzip der Gestaltung von Bildungssystemen:

Unter LEBENSLANGEM LERNEN wird eine zusammenhängende Reformprogrammatik des bestehenden Bildungssystems verstanden. Die Zielsetzung dabei ist, die Aufnahmefähigkeit aller Stufen des Bildungssystems – vom Kindergarten und der Vorschule bis zur Weiterbildung für Erwachsene – zu verbessern. Die Bildungsangebote sollen an die Bedürfnisse unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen angepasst werden, sodass möglichst viele in einem möglichst hohen Umfang von den Angeboten des Bildungssystems profitieren. Insbesondere ein frühes Ausscheiden oder ein frühes Abgedrängtwerden in stark entwertete „Bildungssackgassen“ ohne Anschlussperspektive soll vermieden werden. Dies soll durch eine starke, schulinterne Individualisierung der Angebote – Stichwort: LernerInnenzentrierung – erreicht werden. Eine notwendige Differenzierung des Schulangebots soll dabei durch die Sicherstellung der Durchlässigkeit von Bildungsgängen und der Anerkennung bisheriger Lernergebnisse ausgeglichen werden. Unter dem Schlagwort „Vom Unterrichten zum Lernen“ werden neue, lernendenzentrierte – statt lehrplandominierte – Unterrichtsmodelle propagiert. Gleichzeitig wird die Kontrolle des Lernerfolgs auf eine neue Basis gestellt: Statt einer Abfolge von Prüfungsleistungen, die das Bewältigen eines über Lehrpläne definierten „Inputs“ dokumentieren, soll das Erreichen fachübergreifender Lernergebnisse (Learning Outcomes) – unabhängig von deren Vermittlung in einem Curriculum – sichergestellt werden. Für diese Learning Outcomes werden neue Erfassungssysteme entwickelt und

Bildungsstandards vorgeben. Wie viel Unterstützung – wie viel Unterricht – notwendig ist, um diese Standards zu erreichen, wird als von den individuellen Voraussetzungen und den insgesamt verfügbaren Lernmöglichkeiten abhängig angesehen. Zuletzt wird dem Bildungssystem aufgetragen, individuell die Kompetenz zum Selbstgesteuerten Lernen zu entwickeln: Lernen können wird explizit als Ergebnis des Bildungsprozesses gefordert. Für das Lernen der Erwachsenen wird die Forderung aufgestellt, dass diese prinzipiell zu allen Bildungsangeboten unter denselben Bedingungen Zugang haben sollen wie Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Angebote, deren Kosten für Kinder und Jugendliche der Staat trägt, sollen auch für Erwachsene gebührenfrei zugänglich sein. Jeder Bildungsgang soll zu jedem Zeitpunkt im Leben absolviert werden können. Zugleich müssen Bildungsangebote auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse von Erwachsenen adaptiert werden. Weiters soll ein Stipendien- und Bildungskreditwesen Erwachsenen ermöglichen, unabhängig von der Vermögens- und Einkommenssituation ihre Bildungslaufbahn wieder aufzunehmen. Dabei sollen bisherige Lernergebnisse – unabhängig davon, ob diese in einer Bildungsinstitution, im Beruf oder im zivilgesellschaftlichen Engagement gemacht wurden – durch die Bildungsträger als Leistungen angerechnet werden. **LEBENSLANGES LERNEN** als Gestaltungsprinzip des Bildungssystems ist eng mit **LEBENSLANGEM LERNEN** als *world polity* verwoben: Die europaweit verabschiedeten Strategien zum Lebenslangen Lernen konzentrieren sich in vielen Ländern ausschließlich auf diese Reformagenda, so insbesondere auch in Österreich (vgl. (BIFFL et al. 2007), (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT 2008), (SOZIALPARTNER 2007)). Innerhalb dieser Agenda bilden sich dabei – je nach nationaler Ausgangslage – Schwerpunkte politischer Aufmerksamkeit heraus (in Österreich und Deutschland z.B. die Schwerpunkte „vorschulische Erziehung“ und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in das Bildungssystem). Weiters dominieren gesamteuropäische Projekte (z.B. die Einführung des europäischen und nationalen Qualifikationsrahmens, die Einführung von Bildungsstandards oder von Kreditpunktesystemen) das Geschehen.

Lebenslanges Lernen als Gegenstandsbereich der empirischen Forschung:

Unabhängig von **LEBENSLANGEM LERNEN** als *world polity* haben sich unterschiedliche Disziplinen seit langem mit dem Lebenslangen Lernen von Erwachsenen, ihrer individuellen Entwicklung, den Formen und Kontexten ihres Lernens und dem Lernen von Gruppen, Organisationen und Institutionen beschäftigt. Unterschiedliche disziplinäre und praktische Kontexte existieren dabei – oft weitgehend unverbunden – nebeneinander. Beispiele sind die Bildungssoziologie und Weiterbildungsforschung, die Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters, die Erforschung von Lernprozessen am Arbeitsplatz, organisationales Lernen, die soziologische Lebenslauforschung, die Psychotherapieforschung oder die Forschung zu Organisationsentwicklung. Teils stehen klare universitär-disziplinäre, teils praktisch-anwendungsbezogene Aspekte im Vordergrund. Mit der Herausforderung, den empirischen Gehalt und die empirischen Grundlagen der Politik des Lebenslangen Lernens zu überprüfen, beginnt sich ein neues interdisziplinäres Forschungsfeld zu konstituieren, das bislang nicht verbundene Forschungstraditionen unter der Perspektive des Lebenslangen Lernens von Erwachsenen zusammenführt. Die Integration dieser sehr unterschiedlichen Ansätze steht dabei noch am Anfang. Zugleich bestehen in dem sich neu konstituierenden Feld Konflikte – einerseits zwischen den aus einzeldisziplinären Zusammenhängen entwickelten Perspektiven und andererseits zwischen diesen Perspektiven und der Forschungstätigkeit, die sich unmittelbar aus den Bedürfnissen – und der Auftragslage – der *world polity* zu **LEBENSLANGEM LERNEN** ergeben hat. Mit der Durchsetzung von **LEBENSLANGEM LERNEN** als politische Programmatik wurden umfassende Erfassungs- und Berichtssysteme – allen voran große Erhebungen wie PISA, CVTS oder AES – ins Leben gerufen. Damit wurde ein Wissenskorpus gestaltet, der die Forderungen von **LEBENSLANGEM LERNEN** als *world polity* abstützt und Steuerungskonzepte innerhalb dieser Politik ermöglicht. Um die Auf- und Durcharbeitung dieser Berichtssysteme hat sich eine umfassende Forschungscommunity gebildet: Die Ergebnisse dieser Arbeit müssen jedoch erst mit den seit langem bestehende Forschungstraditionen in Beziehung gesetzt und dadurch kritisch hinterfragt und weiterentwickelt werden. Lebenslanges Lernen wird deshalb innerhalb der Forschung in doppelter Weise verhandelt: Einerseits als empirischer

Sachverhalt, zu dem in unterschiedlichen Disziplinen umfassende Wissensbestände und Forschungstraditionen bestehen. In diesem Rahmen steht fest, dass Lebenslanges Lernen auf eine komplexe, soziale Realität verweist, die unabhängig von der politischen Programmatik zu LEBENSLANGEM LERNEN besteht. Andererseits als durch die LEBENSLANGES LERNEN-Politik selbst vorgegebener Gegenstandsbereich, der für diese geeignete Berichtssysteme unterhält, ausweitet und weiterentwickelt.

Exkurs 3: Selbstgesteuertes Lernen und Selbststeuerung (*agency*)

Das Konzept des “Selbstgesteuerten Lernens” nimmt in der Diskussion um das Lebenslange Lernen eine Schlüsselstellung ein: Die Bedeutung von Selbstgesteuertem Lernen bleibt dabei jedoch vage. Im Kern wird damit die Vorstellung verbunden, dass Erwachsene in der Lage sind,

- ___ eigenständig über Lernziele zu entscheiden;
- ___ geeignete Wege (z.B. Bitte um Unterstützung bei KollegInnen, Selbststudium eines Buches, Absolvierung einer Weiterbildung) zu wählen und zu kombinieren, die sie erfolgreich diese Ziele erreichen lassen;
- ___ die – unabhängig von den gewählten Unterstützungsformen – notwendigen Lernstrategien anzuwenden, um den gewünschten Lernerfolg zu erreichen (z.B. Notizen in einem Lerntagebuch machen, Lernkarteien verwenden, zu Lernendes auf für die eigene Situation passende Beispiele anwenden usw.) sowie
- ___ über die notwendigen Basiskompetenzen, die Lernen erfordert, wie z.B. Ausdauer und die Fähigkeit mit Misserfolgen umzugehen oder die soziale Kompetenz, sich mit anderen Lernenden auszutauschen oder den Erklärungen und Anweisungen einer Lehrperson zu folgen, zu verfügen.

Selbstgesteuertes Lernen wird dabei sowohl als didaktisches Format und als Aneignungsform für die organisierte Weiterbildung für Erwachsene als auch als kontinuierlicher Prozess in allen Lebensbereichen, insbesondere aber am Arbeitsplatz, verstanden: Von Erwachsenen wird erwartet, dass sie beständig im Arbeitsprozess und im Alltag dazulernen und für dieses Lernen die Verantwortung übernehmen. Erwachsene sollen durch ihre Fähigkeit zum Selbstgesteuerten Lernen gegenüber dem Weiterbildungssystem autonom werden. Anders als im Erstausbildungssystem braucht es keine vorab definierten Curricula und standardisierte Fortbildungen, sondern Erwachsene sollen in der Lage sein, eigenständig jene Lernergebnisse zu erzielen, die für das Erreichen ihrer gesteckten Ziele notwendig sind. Die Aufgabe, Individuen auf dieses lebenslange selbstgesteuerte Lernen vorzubereiten, wird dem Bildungssystem übertragen: Durch eine Reform der Lehr- und Unterrichtsformen sollen Kinder und Jugendliche die Kompetenz zum Selbstgesteuerten Lernen erlangen: Während Selbstgesteuertes Lernen – historisch betrachtet und unter Ausklammerung reformpädagogischer Konzepte – das Vorrecht der Hochschulbildung war und in den letzten beiden Jahrzehnten zunehmend in den Oberstufen höherer Schulen implementiert wurde, soll es nun verstärkt auf allen Stufen des Bildungssystems verankert werden: Unabhängig von der Dauer ihrer Schulbildung sollen potenziell alle die Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen, erlangen.

Der normative Anspruch, dass jedes Individuum zum “Selbstgesteuerten Lernen” befähigt sein soll, wird allerdings auch kritisch hinterfragt. Helmut Bremer (BREMER 2004, BREMER 2007) verweist darauf, dass das Konzept des „Selbstgesteuerten Lernens“ nicht neutral ist: Die mit dem Konzept verbundenen Bildungs- und Persönlichkeitsideale entsprechen dem Habitus der aufstiegsorientierten Mittelschicht. Sozial benachteiligten Klassenfraktionen wird hingegen Selbstgesteuertes Lernen als von außen kommende Forderung aufoktroiert. Andere

AutorInnen verweisen insbesondere auf den Genderbias und den Eurozentrismus der Konzeption, der insbesondere in der Betonung des individuellen Lernens gegenüber kollektiven Perspektiven gesehen wird. Zugleich läuft das Konzept Gefahr, dazu herzuhalten, umfassende Weiterbildungsangebote – z.B. mehrjährige Programme zur beruflichen Umschulung oder zum Nachholen von Bildungsabschlüssen – zurückzufahren und die Aufwände des Lernens zu „privatisieren“. Selbstgesteuertes Lernen bleibt zudem in doppelter Weise von einem Außen – entweder der formalen Bildung oder einer *community of practice* – abhängig. Die mit dem Konzept geforderten Kompetenzen können gezielt nur im Rahmen formaler Ausbildungsgänge erworben werden. Dazu sind lange Zeiträume, letztlich der langjährige Verbleib im Bildungssystem – oder einer ähnlich auf das Lernen konzentrierten Arbeitsumgebung – notwendig. Die Hoffnung, dass Personen ohne langjährige Unterstützung durch Bildungskontexte aus eigener Kraft bei ihrer Selbstlernkompetenz das aufholen können, was anderen gerade in diesen Kontexten – entlastet von anderen Aufgabenstellungen – vermittelt wird, erscheint illusionär.

Benachteiligung im Zugang zu weiterführender Bildung kann damit nicht durch die Förderung der Selbstlernkompetenz kompensiert werden. Neben der schlichten Notwendigkeit von „Einübung“ kommt organisierten Kontexten noch aus einem weiteren Grund eine unersetzliche Rolle zu: Bildungssysteme – aber auch *communities of practice* – strukturieren und hierarchisieren das zu Lernende und geben dem zu Lernenden einen kontextspezifischen „Gebrauchswert“. Sie geben an, wozu das zu Lernende zu gebrauchen ist. Jenseits dieser Institutionalisierung von Wissen sind die möglichen Gebrauchsweisen von zu Lernendem sehr eingeschränkt: Traditionen des Neoinstitutionalismus in der Bildungssoziologie – Pierre Bourdieu zählt hier zu den Vorläufern – haben genau darauf verwiesen, dass, um etwas lernen zu können, dieses zu Lernende bereits eine soziale Bedeutung haben muss, die aus einem institutionellen Rahmen kommt. Die Möglichkeit des „autodidaktischen“ Lernens ist damit begrenzt. Bourdieu verweist darauf, dass das Lernen jenseits der Institutionen immer Gefahr läuft, zu einer Stigmatisierung zu werden (BOURDIEU 1988). Wer alle Päpste der Reihenfolge nach aufzählen kann, bereitet sich vielleicht auf einen Auftritt in einer Wettschau vor, ist aber mit Sicherheit kein HistorikerIn. Um zu verstehen, was *relevant* ist, müssen Lernende in Gemeinschaften – ob nun durch das Bildungssystem, durch eine Profession oder einen Praxiszusammenhang – eingebunden sein. Jeder Ausschluss aus diesen Zusammenhängen beraubt um die Möglichkeit, selbstgesteuert zu lernen. Personen, die alleine und ohne Rückbindung an die Institutionalisierungsformen von Wissen lernen, werden nicht gebildet, sondern verfallen einem Spleen (z.B. möglichst viele Sprachen können; alle Pflanzenarten des Wohngebiets kennen). Die Einsätze, die sie für ihr Lernen bringen, werden nicht nur nicht gesellschaftlich gewürdigt, sie könnten sogar andere wichtige Dimensionen individuellen Lernens so schwächen, dass sie zu einem Entwicklungshindernis werden. Selbstgesteuertes Lernen verweist damit insgesamt auf bestehende gesellschaftliche Trennungen: Wer hat Zugang zu welchen Formen institutionalisierten und legitimen Wissens? Ohne eine „Demokratisierung“ des Zugangs zu organisierter Bildung müssen die Erwartungen an das „Selbstgesteuerte Lernen“ unerfüllt bleiben.

Die Popularität Selbstgesteuerten Lernens verdankt sich allerdings auch der Nähe des Konzepts zum Konzept der Selbststeuerung (*agency* bzw. *self efficacy*). Die Fähigkeit,

- ___ sich selbst Ziele zu setzen („Vorkontakt“);
- ___ diese „in Angriff“ zu nehmen („Kontaktaufbau“);
- ___ Erfolg und Misserfolg des Handlungsvollzugs zu erleben („Voller Kontakt“) und
- ___ die Ergebnisse des Versuchs zu würdigen, aufzunehmen oder abzulehnen

stellt eine zentrale menschliche Dimension dar, für die umfassendende Konzeptionalisierungen erarbeitet wurden: Hier zitiert wird der in der Gestalttheorie und

-therapie entwickelte Kontaktzyklus (vgl. (DREITZEL 2004)). Die Handlungsfähigkeit wird dabei im individuellen Entwicklungs- und Sozialisationsprozess im Lebensverlauf erworben; die Entwicklung der Fähigkeiten und der aktuelle Handlungsvollzug bleiben dabei stets von den relevanten Umwelten, insbesondere aber von den Beziehungen zu relevanten anderen abhängig. Kontaktzyklen umfassen potenziell Lernprozesse. Jedenfalls wird Lernen in dieser Perspektive immer als das intendierte oder nicht-intendierte Ergebnis eines Kontaktzyklus verstanden.

Agency – und in diesem Sinn die Fähigkeit zu lernen – kommt damit allen Individuen, unabhängig von ihrer sozialen Position, zu. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive gilt es dabei insbesondere zu bestimmen, welche sozialen Bedingungen die *Agency* – verstanden als eine Wahrscheinlichkeit, dass ein Handlungsvermögen vorliegt – hemmen oder sogar außer Kraft setzen und welche sie fördern. Aus psychologischer und psychotherapeutischer Perspektive gilt es zu verstehen, welche Störungen des Kontaktzyklus dazu führen, dass Handlungen nicht zu ihrem erwünschten Ziel führen: Psychische Symptome aber auch die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und Lebensgestaltung lassen sich als die Auswirkungen gestörter Handlungszyklen verstehen. Hinreichend gut gelingende Kontaktzyklen werden zur Basis eines Gesundheitsbegriffs, misslingende Kontaktzyklen, die an irgend einer Stelle (unabhängig vom intendierten Ergebnis) abgebrochen werden, zum Inbegriff psychischer Störung (vgl. z.B. als (DREITZEL 2004)).

Die Kritik an der Generalisierung des Konzepts des „Selbstgesteuerten Lernens“ unterliegt der Gefahr, die *agency* der benachteiligten Gruppen zu unterschätzen. Die *agency* von benachteiligten Bevölkerungsgruppen konzeptiv zu erfassen und anzuerkennen beinhaltet kritisches Potenzial: Die Fähigkeit zu lernen ist in diesem Sinn tatsächlich nicht auf bestimmte Klassenfraktionen beschränkt. Allerdings setzen sich Benachteiligte autonom Ziele, verfolgen nicht eine von anderer Position vorgegebene Agenda. Zugleich benötigen Benachteiligte zusätzliche Ressourcen, um individuelle und kollektive Strategien zu verfolgen und die Quellen ihrer Benachteiligung zu beseitigen. Hier schließt die Forderung nach dem „Selbstgesteuerten Lernen“ aller an die Selbstbildungsprogramme der klassischen Emanzipationsbewegungen – der ArbeiterInnenbewegung, der Frauenbewegung, der Bürgerrechtsbewegung, der Schwulen- und Lesbenbewegung u.a. – an.

Exkurs 4: Das Spannungsverhältnis der Begriffswelten „Lernen“, „Entwicklung“ und „Kreativität/Innovation“

Lernen wird – reflexartig – mit Schule verbunden, nicht nur von bildungsbenachteiligten Personengruppen, die deshalb mit Lernen=Schule nichts zu tun haben wollen (MCGIVNEY 1990b), sondern auch in allen denkbaren gesellschaftlichen Diskursen. „Lernen“ vom Bild der Schule zu lösen bedarf immer zusätzlicher Worte, es ist erklärungsbedürftig. Das Schulsystem – als eine gesellschaftsprägende, soziale Institution ((MEYER et al. 1992, MEYER und ROWAN 2007)) – hat zwar kein Monopol auf Lernen, seine symbolische Dominanz ist jedoch in jeder Auseinandersetzung um die Bedeutung des Lernens spürbar.

Als Teil der (Sozial-)Psychologie hat sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts – gegen die Dominanz von Schule und Pädagogik – die Lernforschung etabliert: Hier wird gefragt, wie überhaupt etwas gelernt wird und was gelernt werden kann, vom Auswendiglernen einer Zahlenfolge bis zu komplexen Aufgaben wie dem Erlernen einer Sprache oder abstrakter Zahlenbegriffe; vom Lernen mit dem Ziel, um die örtliche Lage der eigenen Körperteile zu wissen (senso-motorische Integration) bis zum Erlernen von sozialen Interaktionsmustern. Der Fokus wandert rasch vom Prozess der Aufnahme – etwas z.B. auswendig lernen – zum Erlernen von Fähigkeiten, dem Erwerb von Kompetenzen (z.B. sich etwas merken zu können). Verstärkt tritt zugleich in den Vordergrund, dass Lernen stets einen Veränderungsprozess –

einschließlich des Aufgebens und „Verlernens“ von Bestehendem – bedeutet: Lernen ist transformativ (MEZIROU 2000). Lernen hat sich stets als untrennbar von persönlicher Entwicklung und von sozialen Umwelten erwiesen. Zugleich erweist sich Lernen als das Ergebnis jeder denkbaren menschlichen Aktivität und Form der Beteiligung: die intentionale Lernaktivität wird zum Sonderfall des Lernens durch Handeln und Beteiligen (Activity Theory). Werden Bedingungen des Lernens selbst zum – reflexiven – Gegenstand des Lernens und des Handelns, dann lassen sich zudem Typen des Lernens nach dem Ausmaß dieses Prozesses unterscheiden: Argyris und Schön (ARGYRIS und SCHOEN 1978) sowie Bateson (BATESON 2000) (vgl. auch (HELLMER und SMETSCHKA 2009)) sind die prominentesten Varianten dafür. Individuelle Voraussetzungen (z.B. Intelligenz), Entwicklungsniveaus und soziale Umwelten bestimmen insbesondere, was nicht gelernt werden kann, wo Lernbemühungen scheitern, nicht zur Auf- und Annahme von Kenntnissen und Fertigkeiten und nicht zur Entwicklung neuer Fähigkeiten führen.

Zeitgleich mit den modernen Lerntheorien entstehen Konzeptionen von kognitiver und psychischer Entwicklung, vorerst konzentriert auf den Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen – etwa die Sprachentwicklung, die Entwicklung des Abstraktionsvermögens oder der Moralvorstellungen. Traditionell definieren Entwicklungstheorien einen Raum der möglichen Entwicklung. In einem weiteren Schritt werden Stufenmodelle vorgelegt, die den Weg von den ersten Schritten – z.B. dem Akzeptieren des Prinzips Sprache und dem Verstehen erster Wörter – bis zum Abschluss der Entwicklung – z.B. des Sprechen- und Verstehenkönnens – abbilden. In einer engen „Lesart“ wird der Entwicklungsbegriff ausschließlich auf Vorgänge beschränkt, die zu einem durch das Entwicklungsmodell vorgegebenen Schritt führen. Zugleich wird vorausgesetzt, dass die Entwicklungsschritte vollzogen werden: Individuen, die Entwicklungsstufen nicht erreichen können, erhalten potenziell stigmatisierende Labels („behindert“, „chronisch psychisch erkrankt“). Entwicklungsmodelle werden dazu genutzt, Entwicklungspotenziale auszumachen, die traditionell als nicht veränderbar gelten: Ob und wie sich Potenziale entwickeln, bleibt dabei eine oft ausgeklammerte Frage. Das Gros der Entwicklungsmodelle dieses Zuschnitts sieht keine Entwicklungsprozesse nach dem Erreichen der Adoleszenz vor. Frühe Beispiele für prognostizierte Entwicklungsprozesse im Erwachsenenalter sind z.B. Robert Kegan ((KEGAN 1982, KEGAN 1994, KEGAN 2000)) oder die vor allem mit Dreyfus und Dreyfus verbundenen Modelle zur Beschreibung der Stufen des Kompetenzerwerbs vom „Novizen“ zum „Meister“. (DREYFUS et al. 1986, MARKOWITSCH et al. 2008).

Eine Sonderstellung nimmt die tiefenpsychologische Entwicklungstheorie ein, die untersucht, wie sich die „innere Welt“ des Kindes entwickelt, wie Beziehungen zu anderen aufgebaut und als innere Objekte repräsentiert werden und wie es gelingt, zu sich selbst eine Beziehung aufzubauen. In modernen – heute dominierenden – Varianten der Objektbeziehungstheorien spielt das Zusammenspiel zwischen den im Entwicklungsprozess bereits aufgebauten inneren Repräsentanzen und der aktuellen Umwelt eine zentrale Rolle. Stärker aus der Tradition der Gestalttheorie und -therapie kommende Prozessmodelle erklären, wie Individuen ihr Verhältnis zu sich selbst und zur Umwelt regulieren. „Lernen“ bedeutet dabei, eine Veränderung dieser Regulation erfolgreich umzusetzen. „Lernen“ wird dann mit „Entwicklung“ (Wachstum, growth) synonym gesetzt, wenn die Veränderung einen Schritt in Richtung psychische Gesundheit und Wohlbefinden setzt. „Dysfunktionale“ Lernprozesse werden dabei als „Nicht-Lernen“ verstanden. Das Beharren auf dysfunktionalen Zuständen stellt dabei eine besondere Form des „Nicht-Lernens“ dar. Durch den Bezug auf die Konzeption von Gesundheit/Krankheit nimmt die tiefenpsychologische Entwicklungstheorie eine Sonderstellung in der Auseinandersetzung um Lernen/Nicht-Lernen ein. Zugleich formuliert diese psychotherapeutische Tradition – in enger Verbindung mit der humanistischen Tradition – Konzepte lebenslanger Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Durch die Einbeziehung des Unbewussten wird menschliche Entwicklung als so komplex sicht- und erfahrbar, dass Entwicklungen per definitionem nicht abschließbar sind. In jedem Lebensabschnitt lernen Individuen mit den Ergebnissen ihrer bisherigen Entwicklung neu umzugehen. Entwicklung wird als niemals abgeschlossener Prozess zu verstehen gelernt, der

Unterschied zwischen Lernen und Entwicklung damit stark abgeschwächt. Hinzukommende Entwicklungsaufgaben nötigen zu einer Neuorchestrierung der inneren Welt, zu einer Veränderung der Prozesse, die Tag für Tag hervorbringen, was wir als unser „Selbst“ und dessen Beziehungen zur Welt erleben. Paradigmatisch wird diese Sicht auf Lernen und Entwicklung durch die Entwicklungstheorien von Erik H. Erikson vertreten (ERIKSON 1980, ERIKSON 1987).

Im Zuge aller genannten Auseinandersetzungen mit Lernen und Entwicklung entsteht eine weitere Linie: Das Verständnis von „Lernen“ emanzipiert sich von einer Konzeption von Schule, in der die Lernenden das vom Lehrplan vorgeschriebene „zu Lernende“ auf- und annehmen. Die Vorstellung, dass das „Gelernte“ bereits vor dem „Lernen“ besteht, wird aufgegeben: Lernen wird als Form des Hervorbringens verstanden. Für das Individuum bedeutet jedes Lernen das Hervorbringen von etwas – für das Individuum selbst – Neuem: Wie Individuen lernen und was es für sie bedeutet, ist im „zu Lernenden“ – z.B. im Text eines Gedichts – in keiner Weise vorgegeben. Lernen wird damit als im Kern kreativ verstanden: Kreativität und Lernen sind untrennbar aufeinander bezogen. Lernen bleibt – als Hervorbringen – ein sozialer Prozess: Jedes Lernen verändert potenziell das soziale Feld, in dem es geschieht und das es zugleich möglich macht. Lernen ist damit zugleich ein individueller und ein kollektiver Prozess. Lernen – als kreatives Hervorbringen – lässt sich damit nicht nur an Individuen, sondern auch an Gruppen, an Organisationen und – bei allen Schwierigkeiten – an Gesellschaften beobachten. Wie Teams und Organisationen lernen, stellt einen der insgesamt zentralen Aspekte der Auseinandersetzung mit dem Lernen in den letzten drei Jahrzehnten dar. Paradigmatisch steht dabei z.B. Nonaka und Takeushis „The knowledge-creating company“ (1995), in dem ein Prozessmodell für organisationales Lernen vorgestellt wird. Dieses zeigt, wie individuelles Lernen zu organisationalem und organisationales zu individuellem Lernen wird und wie die Grenzen zwischen implizitem und explizitem Wissen dabei überschritten werden. Lernen wird dabei synonym mit der Hervorbringung von „Neuem“ und unmittelbar mit der Frage, wie Innovation möglich ist, verknüpft.

Jede Verwendung von „Lernen“ und „Entwicklung“ positioniert sich in dem Spannungsfeld der skizzierten Begriffswelten. Im vorliegenden Bericht wird ein „starker“ Lernbegriff verwendet, der Lernen von Individuen als individuelle Veränderung und als kreativen Prozess versteht, den diese in Auseinandersetzung mit ihren Umwelten vollführen. Mit dem „Entwicklungsbegriff“ wird schwerpunktmäßig an die tiefenpsychologische Tradition angeschlossen: im Vordergrund stehen Notwendigkeiten, Lösungen zu entwickeln, die „gut genug“ (Winnicott) sind, um Handlungsfähigkeit, individuelles Wohlbefinden und psychische Gesundheit zu ermöglichen.

Exkurs 5: Nicht-/Lernen am Arbeitsplatz

Wer was wieviel wozu am Arbeitsplatz lernt und was das Lernen am Arbeitsplatz „wert“ ist, ist umstritten. Historisch gesehen ist der Arbeitsplatz die Stätte der Berufsausbildung schlechthin: Was überhaupt an praktisch relevantem Wissen erworben werden kann, wird an Arbeitsplätzen vermittelt, in der Regel mittels unmittelbarer Weitergabe durch Zeigen und Erklären; „Fachbücher“ von PraktikerInnen für PraktikerInnen spielen in vielen Feldern lange eine untergeordnete Rolle, auch wenn sie für Gewerbe wie den Instrumentenbau oder die Wundbehandlung bereits im 17. Jahrhundert von großer Bedeutung sind (ZILSEL 2003). Vor dem 18. Jahrhundert gibt es zum beruflichen Lernen am Arbeitsplatz kaum hoheitliche – staatliche – Alternativen. Für das Lernen am Arbeitsplatz ist die Lehre der HandwerkerInnen nur das sichtbarste Beispiel, die meisten Menschen leben, arbeiten und lernen im „ganzen Haus“ des landwirtschaftlichen Subsistenzbetriebs. Praktisches Wissen ist zugleich in der Hierarchie legitimer Wissens- und Bildungsgüter völlig entwertet. Die MeisterIn eines Handwerks ist ein ungebildeter Laie/eine ungebildete Laiin und in einer ständischen

Gesellschaft im Ansehen limitiert. Legitime Bildung bieten nur konfessionelle, später staatliche Schulen und insbesondere die Universitäten, die in Theologie, Jurisprudenz und Medizin ausbilden. Bildung erhält ihre Legitimität von ihrem Bezug zur Kirche und zur Herrschaftsmacht, nicht von ihren praktischen Anwendungen. Eine Sonderstellung nehmen lediglich Militäarakademien ein. Die Abwertung beruflichen Lernens bleibt auch bestehen, nachdem ab dem 18. Jahrhundert auf staatliche Initiative und unter staatlicher Kontrolle verstärkt höhere Lehranstalten in zentralen Berufsbereichen – z.B. der Forstwirtschaft, dem Bergbau usw. – im Rahmen der merkantilistischen Wirtschaftspolitik gegründet werden. Legitimität erhält berufliche Bildung durch ihre Kombination mit humanistischen Fächern. Zugleich bleiben berufsausbildende Schulen allen Ausbildungen, die einen Zugang zu den Universitäten ermöglichen, untergeordnet. Erst im 19. Jahrhundert können sich im deutschsprachigen Raum technische Ausbildungen gesellschaftliches Prestige erkämpfen und sie erlangen – zumeist in der zweiten Jahrhunderthälfte – universitären Rang. Die historische Abwertung des „praktischen“ informellen Lernens am Arbeitsplatz wirkt nach: Viele Beiträge zum Lernen im Prozess der Arbeit schreiben gegen diese Entwertung an.

Um 1870 erfolgt das Gros des beruflichen Lernens weiterhin am Arbeitsplatz: Um einen Beruf zu erlernen, gilt es, einen Meister Lehrgeld zu bezahlen, damit dieser eine „Erstausbildung“ übernimmt, die dann über die Berufspraxis in möglichst unterschiedlichen Kontexten – der Auszubildende wurde z.B. auf die Walz geschickt – vertieft wird. Die industrielle Revolution hat das Lernen am Arbeitsplatz nochmals radikal verändert: Die Organisation der Arbeit in der Fabrik, Techniken der Arbeitsteilung und Automatisierung ermöglichen radikale Produktivitätsfortschritte. In der Fabrik werden Arbeitsschritte so zerlegt, dass sie rasch zu erlernen sind: Nicht die Tätigkeit selbst, sondern das Aushalten dieser Organisation der Arbeit wird die neue Lernherausforderung am Arbeitsplatz. Neben Einfacharbeitsplätzen entstehen in der Industrie Arbeitsplätze, die die typischen Meisterqualifikationen des Handwerks voraussetzen. Die Industrie wirbt dazu einerseits im großen Stil Personal von Meisterbetrieben ab, das Ausbildungsfunktionen erhält und für diese bezahlt wird. Andererseits bilden sich parallel konkurrierende Berufsbildungssysteme heraus: Im Berufsschulmodell bieten öffentliche Schulen zusätzlich zum allgemeinen Lehrplan berufliche Ausbildungsinhalte, die auf eine „qualifizierte“ Tätigkeit in der Industrie vorbereiten. Im „Industrielehremodell“ inkorporieren Industriebetriebe die Funktion, die davor kleine Handwerksbetriebe inne hatten. Um 1900 finden sich in allen Ländern alle Modelle, nur im deutschsprachigen Raum kann sich das „Duale System der Berufsausbildung“ dauerhaft etablieren. Die Etablierung des Berufsausbildungssystem ist dabei von zwei Konflikten geprägt: dem Legitimitätsanspruch des öffentlichen Bildungssystems („ohne Schule keine Bildung“) und dem Konflikt zwischen Arbeit und Kapital (FacharbeiterInnen entweder auf der Seite der „organisierten ArbeiterInnen“ oder auf der Seite der Unternehmensführung) (vgl. (THELEN 2004)). Für die qualifizierten Tätigkeiten entsteht damit ein „Erstausbildungssystem“: Berufsvorbildung geht dem eigentlichen Lernen am Arbeitsplatz voraus. Innerhalb der Industriearbeit verstärkt sich der Gegensatz zwischen Hilfstätigkeiten („am Fließband“), die Lernen nur „trotz“ der lernverhindernden Vorkehrungen ermöglichen, und den qualifizierten Tätigkeiten auf Basis einer Berufsvorbildung, für die weiter ein kontinuierliches Lernen im Arbeitsprozess möglich bleibt.

In der „zweiten Industriellen Revolution“ (Einführung des Förderbandes usw.) und mit der Umsetzung des „Scientific Managements“ verschärft sich – zumindest in den USA und Teilen Europas, nicht aber z.B. zeitgleich in Japan (STRANG und KIM 2006) – der Gegensatz zwischen Lernen ermöglichenden und Lernen begrenzenden Arbeitsplätzen. Einfache Tätigkeiten werden jetzt „nach wissenschaftlichen Prinzipien“ designt und dem/der IndustriearbeiterIn „antrainiert“: „Training“ erhält die Bedeutung einer 100-prozentigen Unterwerfung unter ein von ExpertInnen erzwungenes Arbeitsregime. Individuelles Lernen im Arbeitsprozess wird so weit wie möglich ausgeschlossen – schlichtweg verboten – weil es die Umsetzung der Regeln gefährdet. Bis heute wird mit „Training“ oft das Gegenteil von „(Weiter-)Bildung“ assoziiert: Unternehmen, die „Training“ anbieten, begrenzen – in diesem Sinn – das (Arbeitsplatz-)Lernen ihrer MitarbeiterInnen. Die Standardisierung von Prozessen innerhalb großer bürokratischer Organisationen generalisiert dieses „Nicht-Lernen“ am

Arbeitsplatz für große Gruppen der Angestellten: MitarbeiterInnen in der Verwaltung sollen möglichst fehlerfrei vom Management aufgestellte Regelwerke vollziehen. Der Ermessensspielraum soll dabei möglichst klein sein, nicht geregelte Sachverhalte werden abermals vom Management geregelt. „Weiterbildung“ wird zum zentralen Instrument, Regelungen bekannt zu machen und ihre Einhaltung einzuüben und durchzusetzen. Das individuelle Lernen im Arbeitsprozess und die Vergemeinschaftung dieses Lernens tritt völlig in den Hintergrund. In der klassischen bürokratischen Institution wird nur im „Weiterbildungssaal“ gelernt, Lernen in den Dienst der Regulierung gestellt. Nur VertreterInnen des Managements und von Spezialabteilungen – z.B. Forschung und Entwicklung – „lernen“.

Der Blick auf das Lernen am Arbeitsplatz war lange und ist teilweise immer noch durch dessen „Unterordnung“ unter das legitime Lernen im Bildungssystem und durch dessen „Vertreibung“ im Rahmen wissenschaftlichen Managements und in der Logik bürokratischer Kontrolle getrübt. Das Lernen der „ArbeiterInnen“ ist deren emanzipatorisches Programm, das gegen diese Form der Arbeitsorganisation erkämpft wird. Im fordistischen Modell der Industriearbeit wird das Lernen am Arbeitsplatz verhindert, um es als in der Privatsphäre konsumiertes und durch die entstandene Kaufkraft ermöglichtes Gut zu etablieren. Durch das Lernen außerhalb des Arbeitsplatzes soll man die Bedingungen der Industriearbeit aushalten und ihre Regeln befolgen (Lehmkuhl 2002, 26).

Erst mit der Veränderung der Organisation industrieller Arbeit und Wertschöpfung seit den 1970er Jahren und der neuen Betonung des Lernens im Arbeitsprozess als zentrale Quelle der Wertschöpfung rückt das Lernen am Arbeitsplatz wieder in den Fokus. Automatisierung und IT reduzieren die Zahl der Arbeitsplätze mit schwerpunktmäßiger Routinetätigkeit, der Anteil von Hilfstätigkeiten fällt radikal, Tätigkeiten mit hohen Qualifikationsanforderungen nehmen zu. Das Prinzip, besondere Aufgaben von Routineaufgaben zu trennen, wird aufgegeben (KOIKE 1994, LEONI und GAJ 2009): Potenziell müssen alle MitarbeiterInnen ständig neue Situationen meistern, für alle MitarbeiterInnen wird Lernen am Arbeitsplatz Teil der Arbeitsplatzbeschreibung. In dieser dritten industriellen – die Dienstleistungen einbeziehenden – Revolution wird das Lernen am Arbeitsplatz stark aufgewertet. Die Konfliktlinien – Position zum Bildungssystem, Konflikt zwischen Arbeit und Kapital – bleiben jedoch aufrecht und bringen oft „alte“ Antworten – Stichwort Neo-Taylorismus – hervor.

Exkurs 6: Zum Verhältnis von Lernen und Weiterbildung

Die Auseinandersetzung mit dem lebenslangen Lernen und der Benachteiligung am lebenslangen Lernen steht vor einem Problem: Obwohl davon ausgegangen wird, dass Lernen durch Beteiligung ermöglicht wird und in allen Lebensbereichen stattfindet, steht die Beteiligung an organisierter Weiterbildung im Mittelpunkt des Interesses. Bisherige Versuche, (geplantes) informelles Lernen (z.B. über die Zahl der gelesenen Bücher) oder zufällig geschehendes Lernen zu messen, sind wenig zufriedenstellend. Bestehende Messungen der Teilnahme an informellem Lernen erlaubten kaum, zwischen deutlich bevorzugten und deutlich benachteiligten Personengruppen zu unterscheiden. Sichtbar werden eher Effekte der Messung denn Unterschiede in den vorgefundenen und wahrgenommenen Lernmöglichkeiten (vgl. (BREMER 2007)). Zudem bleibt das Verhältnis zwischen Lernen und Teilnahme an Weiterbildung sowie die Bedeutung von Weiterbildung selbst vage.

Dass Weiterbildungsteilnahme und Lernen nicht gleichzusetzen sind, wird zwar prinzipiell nicht bestritten, es findet jedoch in der Interpretation von

Weilbildungsbeteiligungstistatiken und deren Aussagekraft zu individuellen Entwicklungsprozessen kaum Berücksichtigung. Nur in kritisch-polemischen Auseinandersetzungen findet das Auseinanderfallen von Lernen und Weiterbildung Raum: Etwa in der Kritik an verpflichtenden, von den TeilnehmerInnen oft abgelehnten Kursen im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik, in der Kritik an einfachen Verhaltenstrainings in der Tradition des Taylorismus (z.B. Einübung der effizientesten Handbewegungen, Drill der Sprachmelodie in Call Centern) oder der Polemik gegen falsch eingesetzte betriebliche Weiterbildung im Allgemeinen. Weiterbildung erscheint nur dann mit erfolgreichem Lernen gleichzusetzen, wenn die Teilnahme freiwillig erfolgt und die Gestaltung des Angebots auf die Bedürfnisse und Ziele der TeilnehmerInnen eingeht. Zum Teil wird versucht, den Weiterbildungsbegriff sogar ausschließlich auf Bildungsveranstaltungen einzuschränken, bei denen diese Minimalanforderungen aus Sicht der Erwachsenenpädagogik erfüllt sind. Weiterbildung wird dann von „Fortbildung“, „Anlernen“, „Training“, „Schulung“ unterschieden. Fest steht, dass ein wesentlicher Teil der in den statistischen Berichtssystemen erfassten Weiterbildungsteilnahmen nicht diesem Idealbild entspricht: Wesentliche Teile aller erfassten „Weiterbildungen“ werden nicht von den TeilnehmerInnen ausgewählt, sondern diesen als Verpflichtung aufgetragen, ob vom Arbeitgeber oder von einer arbeitsmarktpolitischen Einrichtung. Aber selbst bei freiwillig gewählten Weiterbildungen ist es nicht angebracht, die Teilnahme mit erfolgreichem Lernen gleichzusetzen.

Weilbildung selbst wird zudem mit sehr unterschiedlichen Vorstellungswelten verbunden: Diskursbestimmend sind insbesondere zwei Unterscheidungen:

1. Aus der bildungsökonomischen Tradition kommend wird Weiterbildung entweder als *Investition* oder als *Konsum* gedeutet.

___ Investition ist Weiterbildung genau dann, wenn sie in der Absicht erfolgt, die Arbeitskraft – das Humankapital – produktiver zu machen. Oft wird dieser Teil der Weiterbildung mit „beruflicher“ Weiterbildung gleichgesetzt. Als Investition konkurriert Weiterbildung dann mit anderen möglichen Formen zu investieren. Rational ist es dann in Weiterbildung zu investieren, wenn die erwartbaren Erträge deutlich besser ausfallen als jene anderer möglicher Verwendungsweisen der eingesetzten Ressourcen.

___ Wenn der Zusammenhang zu einer Steigerung der Produktivität nicht im Vordergrund steht, wird Weiterbildung als Konsum gesehen: Hierfür werden völlig andere Grundannahmen getroffen, denn durch welche „Konsumgüter“ ein Individuum seine Bedürfnisse erfüllt, hängt von individuellen – kulturell vermittelten – Präferenzen, den verfügbaren Alternativen und schlichtweg dem Preis der Konsumgüter ab. Worin der Konsum dann eigentlich besteht – ob z.B. der Unterhaltungswert im Vordergrund steht, die Stärkung des Selbstwerts durch die Anerkennung in der Lerngruppe oder das Prestige von Weiterbildung als „Luxuskonsum“ – ist dabei gleichgültig. In dieser Betrachtungsweise ist es auch gleichgültig, ob ein und dasselbe Bedürfnis – z.B. nach Unterhaltung – durch Weiterbildung oder durch z.B. den Besuch von Sportveranstaltungen erfüllt wird. Dass Weiterbildungskonsum potenziell auch positive Effekte in anderen Bereichen hat – z.B. gesundheitsförderlicher ist als andere Freizeitbeschäftigungen, Soft Skills erweiternd wirkt, auch wenn dies nicht im Vordergrund steht – ändert nichts am Konsumcharakter selbst.

2. Aus der bildungssoziologischen Tradition kommend wird zwischen lernzielorientierter und beteiligungsorientierter Weiterbildung unterschieden.

___ Weiterbildung kann entweder besucht werden, weil bestimmte Lernziele erreicht werden sollen – unabhängig davon, welchen Zweck das Erlernte dann haben soll. Ziel kann sein, Grundkenntnisse einer Fremdsprache zu erlernen: ob nun für den beruflichen Kontext, um Gäste zu bedienen, oder für den Freizeitbereich, um sich bei einer Reise im Alltag weiterhelfen zu können. Lernzielorientierte Weiterbildungen konkurrieren immer mit

alternativen Möglichkeiten, das selbe Ziel zu erreichen; statt einem Sprachkurs kann ein Selbstlernprogramm gewählt werden, statt Grundlagen in einem Kurs zu lernen kann der Gebrauch eines Werkzeugs durch das Studieren der Anleitung und durch „Tüfteln“ erlernt werden. In welchem Ausmaß Alternativen zu Weiterbildungen bestehen, hängt auch von der Erfahrung und den Kompetenzen der Lernenden ab.

- ___ Weiterbildung kann aber auch deshalb besucht werden, weil die Beteiligung selbst – das Engagement in einem sozialen Kontext – von zentraler Bedeutung ist. Sich selbst in der Auseinandersetzung mit einer Lerngruppe und/oder mit Lehrenden und einem Themenfeld, dessen Bedeutung selbst durch einen (wenn auch verborgenen) sozialen Prozess in einer Community garantiert wird, wiederzufinden, steht im Vordergrund. Einen Extrempol bildet dabei der Wunsch, sich „an das Thema“ zu verlieren, völlig aufzugehen in der Beschäftigung mit den Inhalten. Aber auch dabei geht es um das Anschlussfinden an einen sozial gestalteten Raum und eine „virtuelle Community“. Das Erreichen konkreter Lernziele tritt in den Hintergrund. Wird eine Weiterbildung vor allem auf Grund des Beteiligungscharakters gewählt, dann stellen andere Formen des Lernens – z.B. Selbststudium – keine Alternative dar. Die Weiterbildungsbeteiligung konkurriert nur mit anderen Formen der Beteiligung an sozialen Aktivitäten. Ob eine Weiterbildung oder eine andere Form der Gruppenaktivität gewählt wird, hängt vom verfügbaren Angebot an Alternativen, von der Gestaltung der Weiterbildungsangebote selbst und von den persönlichen, milieuspezifisch geprägten Alternativen ab.

Die Paare Weiterbildung als Investition/Konsum und Instrument zur Lernzielerreichung/Beteiligungsform lassen sich – vgl. Tabelle 4.1 – verbinden. Genaue Daten zur Gewichtung der vier Segmente stehen nicht zur Verfügung; Der Tendenz nach

- ___ findet trotz allem der größte Teil der Weiterbildungsbeteiligung im beruflichen Kontext und als Investition statt: Hier sind es allerdings nicht die Individuen, sondern die Unternehmen und arbeitsmarktpolitischen Akteure, die ihre Zielsetzungen mit Hilfe von Weiterbildungsinvestitionen verfolgen und die Individuen für diese Ziele und die Bereitschaft zum Lernen gewinnen wollen.
- ___ droht insbesondere die Funktion der Weiterbildung als Beteiligungskontext unterschätzt zu werden (vgl. dazu richtungsweisend (COURTNEY 1992)): Nicht die Erreichung abgegrenzter Lernziele, sondern die Möglichkeiten des Prozesses selbst – z.B. sich auszutauschen, Anerkennung für Leistungen zu bekommen, sich selbst im Spiegel der Gruppe zu erleben – stehen oft im Vordergrund.

Tabelle 4.1

Weiterbildung: Investition versus Konsum; Instrumentelle Nutzung versus Beteiligung

	Instrument zur Lernzielerreichung	Beteiligung
Investition – Individuum, Arbeitgeber, sozialpolitische Akteure	Ziel ist die Erhöhung der Arbeitsproduktivität (Individuen; Teams, Prozesse) um höhere Einkommen, höhere Erträge, bessere Arbeitsmarktchancen zu erhalten; das Ziel wird durch die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten erreicht <i>Alternativen:</i> Selbstlernangebote, e-learning; Lernen im Arbeitsprozess usw. <i>Beispiele:</i> IT-Kurs Update; Einführung in das Schadenersatzrecht usw.	Ziel ist die Erhöhung der Arbeitsproduktivität durch eine Stärkung der individuellen Ressourcen und Soft Skills mittels der Beteiligung an entwicklungsförderlichen Veranstaltungen (= dauerhafte Beteiligung, um dauerhaften Ressourcenzufluss zu gewährleisten); gleichzeitig erfolgt eine Stärkung der Integration in professionelle Gemeinschaften; Ziel ist der Erhalt/die Erhöhung der Produktivität usw.; Erweiterung der aktuell verfügbaren Ressourcen für individuelles Wachstum <i>Alternativen:</i> Intervention, Coaching, Gestaltung der Teamarbeit; Lernzirkel usw. <i>Beispiele:</i> Nachholen eines allgemeinen Bildungsabschlusses; Prozessausbildung; Teilnahme an einer zweijährigen Supervisionsausbildung (ohne Berufseinstiegsintention)
Konsum – ausschließlich: Individuum	Ziel ist der Erwerb einer konkreten Fähigkeit für nicht-erwerbsorientierte Zwecke <i>Alternativen:</i> E-Learning; Selbststudium; informelles Lernen; andere Freizeitbeschäftigungen <i>Beispiele:</i> Musikinstrumentunterricht; Sprachkurs für Urlaubszwecke	Ziel ist die Stärkung der individuellen Ressourcen durch die Beteiligung an einem Gruppenprozess bzw. die Interaktion mit einer Leitungsperson; gleichzeitig erfolgt die In-Beziehungsetzung mit der Community, die die soziale Bedeutung der Lerninhalte konstituiert; <i>Alternativen:</i> andere Formen der Beteiligung an Gruppenprozessen <i>Beispiele:</i> Langjährige Teilnahme an einem Sprachkurs in ähnlicher Gruppenkonstellation; an einer Unterrichtsgruppe „Lokalgeschichte“ einer Vortragenden usw.

Quelle: 3s-Darstellung

Um die Benachteiligung sozialer Gruppen an der Weiterbildungsbeteiligung verstehen zu können, müssen beide Perspektiven im Blick behalten werden.

___ Der größte Teil der Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen sozialen Gruppen geht auf die Aktivität der Beschäftigungsbetriebe zurück: Je nachdem, wer welchen Arbeitsplatz inne hat, erfolgt mehr oder weniger Weiterbildung, weitgehend unabhängig von individuellen Präferenzen. Ähnliches gilt für die Weiterbildungen im arbeitsmarktpolitischen Kontext. Ansätze, die Weiterbildungsbeteiligung auf unterschiedliche Motivationen bzw. unterschiedliche „Konsumpräferenzen“ zurückführen, laufen Gefahr, diesen Mechanismus zu unterschätzen.

___ Sofern es um die individuell gewählte und finanzierte berufliche Weiterbildung – verstanden als Investition – geht, steht die Frage, ob und unter welchen Umständen diese Weiterbildung zum gewünschten Ziel führt – mehr Einkommen, Zugang zu einem vorteilhafteren Arbeitsplatz usw. – im Vordergrund. Die Aufgabenstellungen, die durch Weiterbildung erfüllt werden sollen, sind damit für unterschiedliche Gruppen sehr unterschiedlich anspruchsvoll und damit ist auch der Erfolg unterschiedlich „wahrscheinlich“. Unterschiede im Investitionsverhalten sind damit nicht vordergründig unterschiedlichen Einstellungsmustern geschuldet.

___ Unsicherheiten, ob Weiterbildung „etwas bringt“, sind zudem für jene soziale Gruppen besser auszuhalten, die den sozialen Prozess, den jede Weiterbildung bedeutet, selbst als angenehm erleben und damit Weiterbildung – über den Investitionscharakter hinaus – einfach „konsumieren“ können. In diesem Fall ist das „Investitionsrisiko“ gering, weil die Teilnahme buchstäblich „zumindest persönlich“ etwas gebracht hat. Hier haben Milieuansätze ihre Stärke, in dem sie zeigen können, dass Weiterbildungsdesigns in unterschiedlichem Maß den „Konsumgewohnheiten“ bzw. persönlichen Vorlieben von Personengruppen entsprechen. Zugleich besteht die Gefahr, aus allgemeinen „Konsumpräferenzen“ – die oftmals jenseits konkreter Weiterbildungserfahrung in adäquaten Settings aufrechterhalten werden – eine habituell begründete Ablehnung von „milieufremder“, „bürgerlicher“ Weiterbildung zu machen. Weiterbildungsangebote – z.B. im arbeitsmarktpolitischen Bereich – können von einer dem selben Milieu entstammenden Gruppe vehement abgelehnt oder als „das schönste Jahr [unseres] Lebens“ (SAUER 1990) bezeichnet werden. Die Transformation von Weiterbildungspräferenzen durch konkrete Erfahrungen wird dabei häufig unterschätzt ((MCGIVNEY 1990b)).

___ Die große Bedeutung, der im privaten Bereich Weiterbildung als Beteiligung zukommt, stellt die Frage nach der Beteiligung/Nichtbeteiligung bildungsferner Gruppen neu. Sie lenkt den Blick auf die bestehenden Alternativen, sich an sozialen Prozessen zu beteiligen, die möglicherweise deutlich besser geeignet sind, Lernen zu ermöglichen und Ressourcen für persönliche Entwicklung bereitzustellen. Anzuerkennen, dass Weiterbildung oft vor allem eine Form des „Sich Beteiligens“ ist, sensibilisiert für die Beteiligungsalternativen. Zugleich wird noch einmal der Blick dafür geschärft, dass Weiterbildungskontexte genau diesen Beteiligungsaspekt für „nicht-traditionelle“ Zielgruppen anbieten können.

Die Fixierung auf Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung von sozialen Gruppen droht insgesamt zu einem „Erkenntnishindernis“ zu werden, das die Aufmerksamkeit in die falsche Richtung lenkt. So lange Beschreibungssysteme, die verlässlich über Unterschiede in den Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten Auskunft geben, fehlen, müssen Indikatoren zur unterschiedlichen Weiterbildungsbeteiligung mit großer Vorsicht interpretiert werden: Insbesondere der Schluss von geringer Weiterbildungsbeteiligung auf geringes Interesse an Lernprozessen einzelner sozialer Gruppen ist nicht zulässig.

Exkurs 8: Der lernförderliche – „gute“ – Arbeitsplatz im Spannungsverhältnis zwischen ArbeitnehmerInnen- und ArbeitgeberInneninteressen

Lernförderliche Arbeitsplätze erfordern, dass alle jene typischen Bedingungen erfüllt sind, die für „gute“ – förderliche – Arbeitsplätze gefordert sind. Dass sie Lernen und Entwicklung unterstützen – sowohl durch die Formen, in denen die Arbeit organisiert ist, als auch durch das Ausmaß, in dem sie Gestaltungsfreiräume einräumen sowie durch zusätzliche Hilfestellungen wie Weiterbildungsangebote – tritt zum Anforderungsprofil „guter“ Arbeit noch hinzu. Verfehlen Arbeitsplätze, die potenziell umfassende Lernmöglichkeiten bieten, zentrale Kriterien guter Arbeitsplätze – z.B. eine Begrenzung der Arbeitszeit und damit einen wirksamen Schutz gegen Erschöpfungsprozesse und die Aushöhlung aller anderen Lebensbereiche – dann geht auch ihre Lernförderlichkeit verloren: Unter stark belastenden Bedingungen – wie z.B. Erschöpfung – kommen Lernprozesse zum Erliegen.

Die Diskussion lernförderlicher Arbeit schließt damit an die Auseinandersetzung um die „Humanisierung des Arbeitslebens“ an, mit ihren typischen Fragestellungen wie jene zu arbeitnehmerInnenfreundlichen Arbeitsbedingungen, zu individuellen Rechten, zu Mitbestimmung im Betrieb und jener der Demokratisierung des Arbeitslebens. Während das Ausmaß, in dem dabei ArbeitnehmerInnen- und ArbeitgeberInneninteressen auch konvergieren können, umstritten ist, steht die Konfliktdimension im Vordergrund: Die Interessen des Betriebs stellen Anforderungen, die mit den Bedürfnissen und Interessen der ArbeitnehmerInnen nicht vereinbar sind: Welcher betriebliche und gesamtgesellschaftliche Kompromiss gefunden wird, bleibt dabei offen.

Andererseits – und als Fortführung des Grundthemas – ist die Frage des Lernens am Arbeitsplatz mit neuen Formen, Arbeit zu organisieren und Wertschöpfung zu erzielen, untrennbar verbunden. Neue Managementtechniken bauen dabei zum einen auf der Fähigkeit von MitarbeiterInnen auf, sich selbst zu motivieren, zu steuern und zu kontrollieren: Lean-Management erfordert beständiges Arbeitsplatzlernen der „ArbeitskraftunternehmerInnen“. Unternehmen gewähren ihrer Kernbelegschaft stabile Mitgliedschaft, aber zum Preis eines hohen Aktivitätsniveaus ihrer „corporate citizens“. „High-performance/involvement work systems“ (HPWS) (BUTLER et al. 2004) bieten umfassende Lernmöglichkeiten: Zugleich bedeutet Involvement als Erfordernis „Mehr Druck durch mehr Freiheit“ (GLIßMANN und PETERS 2001), die Anforderungen an das Individuum steigen potenziell unbegrenzt: Die Anforderungen wachsen buchstäblich über den Kopf (KEGAN 1998), das „erschöpfte Selbst“ (EHRENBERG 2004) wird unvermeidlich, wenn nicht neue Schutzmechanismen eingerichtet werden, damit das Interesse des Unternehmens nicht unbeschränkt auf das individuelle Leben der MitarbeiterInnen zugreifen kann. Die Produktion von neuem, wirtschaftlich wertvollem Wissen wird in der Wissensgesellschaft zu einer zentralen Form der Wertschöpfung. Lernen – verstanden als die Produktion neuen Wissens und neuer Fähigkeiten – wird selbst zum zentralen Produkt der „knowledge-creating enterprises“. Damit entsteht ein völlig neues Interesse des Unternehmens am Lernen – an der Innovationskraft – ihrer MitarbeiterInnen. Zugleich entsteht eine neue Konfliktlinie darum, in welcher Weise Unternehmen sich die Kreativität ihrer MitarbeiterInnen – gerade auch jenseits der klassischen „Dienstleistung“ – aneignen dürfen und was MitarbeiterInnen für die Innovationen, die sie ermöglichen, einfordern dürfen.

Die Bedeutung, die lernförderliche Arbeitsplätze für die Möglichkeit, lebenslang zu lernen, haben, darf damit nicht vergessen machen, dass das Lernen am Arbeitsplatz einen Brennpunkt des Konflikts zwischen Kapital und Arbeit in der Wissensgesellschaft darstellt. Kollektiv Lernen zu verweigern bleibt oft die letzte wirksame Strategie, sich gegen die Zumutungen des Arbeitgebers zu wehren.

Exkurs 11: Anreiz und Finanzierung von Outreach Aktivitäten – Der Adult and Community Learning Fund (1998-2004) in Großbritannien

Um die Durchführung kleiner und größerer Projekte (von wenigen tausend bis zu 100.000 Pfund) im Bereich der Outreach Aktivitäten zu ermöglichen, wurde 1998 der Adult and Community Learning Fund ins Leben gerufen. Jedes Jahr erfolgte dabei eine Ausschreibungsrunde. Eingehende Projektkonzepte wurden unter Beiziehung der Basic Skills Agency (BSA) und des National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) gereiht und gewertet. Projekte konnten von nahezu jeder sozialen Institution bzw. jeder Bildungseinrichtung eingereicht werden. Vorrangig bieten Organisationen (z.B. jene, die von Mitgliedern bestimmter MigrantInnengruppen gegründet wurden und betrieben werden) Aktivitäten für ihr typisches Publikum an. Gerade die Erweiterung der Reihe von Organisationen, die sich um die Vermittlung von Beteiligungs- und Lernchancen kümmern, stellt eine explizite Leistung des Fonds dar („a much wider group of organisations has got involved, going far beyond the ‚usual suspects‘ and promoting a rich harvest of non-standard approaches to learning. [...] Over time, capacity building projects were less likely to be led by learning providers and more likely to be led by voluntary or community groups. The case study data also demonstrated clear learning gains for organisations including improved managerial capacities, stronger group skills, and a greater ability to develop and deliver learning opportunities.“) (Field 2002, p. 2ff). Prinzipiell geht es in den Projekten darum, Beteiligungsangebote (z.B. gemeinsames Kochen, Gartenarbeit, Tai Chi usw.) zu schaffen, um neue Gemeinschaften aufzubauen oder neue Mitglieder anzuwerben. Andererseits können bestehende Gemeinschaften dazu genutzt werden, Lernmöglichkeiten für Gruppen anzubieten (z.B. Lernaktivitäten der Mitglieder eines Turnvereins, einer Schulgemeinschaft usw.), um diese mit Lernmöglichkeiten in Kontakt zu bringen. Die Projekte richteten sich an eine sehr breite Auswahl unterschiedlicher Zielgruppen, einen Schwerpunkt bildeten u.a. Angebote an das sehr breite Spektrum an MigrantInnen Communities mit spezifischem sozio-kulturellen und religiösen Hintergrund. 2002 wurden 197 Projekte mit insgesamt ca. 4,5 Millionen Pfund gefördert. Die laufende Evaluation der Wirksamkeit des Fonds und der geförderten Projekte ergab, dass diese den mittel- und langfristigen Zugang zu Lern- und Bildungsangeboten für bildungsbenachteiligte Gruppen stützen. Aus ExpertInnensicht war die finanzielle Bedeckung des Fonds allerdings zu keinem Zeitpunkt dafür ausreichend, den großen Bedarf an Outreach Aktivitäten zu finanzieren. (vgl. McGivney 2006, S. 81). 2004 wurden die Aufgaben des Fonds im Hinblick auf Outreach Aktivitäten den neu eingerichteten Skills Councils übertragen. Die Gesamtergebnisse des Fonds sind gut dokumentiert (vgl. (TYERS und ASTON 2002, NIACE. et al. 2004)). Das Grundkonzept, niedrigrschwellig Mittel für Outreach Aktivitäten bereit zu stellen, wurde von anderen Trägern (z.B. Ländern und Kommunen) übernommen (z.B. von der Staffordshire County), die für ihren Bereich die Förderung von Outreach Projekten anbieten.

<http://www.staffordshire.gov.uk/education/adultcommunity/CommunityLearningFund/>). Eine Liste aller geförderten Projekte des Community Learning Funds findet sich unter <http://www.lifelonglearning.co.uk/aclf/index.htm>.

Exkurs 12: Macht die LLL-Politik den Unterschied? – Reflexionen am Beispiel Großbritannien

Toni Blairs' Wendung „Education is the best economic policy we have“ (1997, zitiert nach (GORARD und REES 2002), 4) zählt zu den meist reproduzierten Aussagen zum Lebenslangen Lernen. 2001 stellte New Labour Education, Skills and Lifelong Learning ins Zentrum ihres Wahlkampfes (vgl. (BROWN et al. 2001)). Der politischen Rhetorik folgten –

zumindest hinsichtlich des Inputs – Taten. Im März 2009 legt das britische Department for Innovation, Universities & Skills ein Update der „Skills for Life“ Strategie vor, welche Teil eines weitaus umfassenderen Gesamtprogramms zur Förderung des Lebenslangen Lernens ist. Seit dem Beschluss der Skills for Life Strategie 2001 wurden für die Teilaspekte des Programms 5 Milliarden Pfund (zum Kurs 11/2009 ca. 5,6 Milliarden Euro) investiert, 5,7 Millionen Personen waren in Lernaktivitäten involviert und 2,8 Millionen haben einen im

Qualifikationsrahmen anerkannten Abschluss erreicht (DEPARTMENT FOR INNOVATION 2009). Ein Informationsportal bietet umfassenden Zugang zu allen Teilaspekten des Programms (www.excellencegateway.org.uk – siehe Abbildung), einschließlich der erstellten Praxisunterlagen (vgl. z.B. (CHAMPNEY et al. 2005)) und Forschungsberichte.



Die große politische Bedeutung, die seit Mitte der 1990er Jahren dem Lebenslangen Lernen in Großbritannien zugemessen wird, schlägt sich in einer kaum überschaubaren Fülle an Aktivitäten in nahezu jedem denkbaren Teilbereich nieder – von der Basisbildung zur Ausweitung des Universitätszugangs, von der Förderung des Lernens am Arbeitsplatz zu Lernen in allen Lebensbereichen, von der Frühförderung und nachschulischen Betreuung zu Altenbildung, von breit angelegten öffentlichen Kampagnen bis zu umfassenden Forschungsprogrammen. Auf ausgewählte Aspekte der LLL Politik in Großbritannien – den Adult and Community Learning Fund (1998-2004) (vgl. 6.6), den Union Learning Fund (vgl. 6.2) oder die Forschungsprogramme zu LLL und Workplace Learning– wird an anderer Stelle noch näher eingegangen. Welche Ergebnisse sind von diesem Jahrzehnt LLL-Politik in Großbritannien zu erwarten? Wissenschaftliche Einschätzungen zu der LLL Politik der ersten Labour Jahre – und zur Wirksamkeit von LLL-Politik überhaupt – waren kritisch („Governing the ungovernable – Why lifelong learning policies promise so much yet deliver so little“ (Field, 2002)). Führende ExpertInnen kritisieren, dass zu viel Geld für das Neuerfinden von längst Bekanntem und in einer Weise ausgegeben wird, die gerade die sozial am stärksten benachteiligten Gruppen nicht erreicht. (MCGIVNEY 2006). Die Stärkung des Qualifikationsangebots verfehle zugleich das zentrale Problem: Die Schwäche der Nachfrage nach Qualifikationen in einer Industrie- und Servicekultur, die auf “the low skill equilibrium“ und niedrige Löhne setzt (ASHTON und GREEN 1996), droht durch die Wirtschaftskrise neuerlich virulent zu werden: Überqualifizierung war und ist ein in Großbritannien prominentes Thema (BROWN und HESKETH 2004). Der liberale Wohlfahrtsstaat bietet zugleich wenig Basis für soziale Inklusion und damit für das Lebenslange Lernen aller. Zugleich ist den Beteiligten auch klar, dass für Aktivitäten im Gesamtbereich des Lebenslangen Lernens heute mehr Mittel zur Verfügung stehen denn je zuvor. „*Trough the 1970s and 1980s adult educators lobbied, often with little apparent effect, for ‘lifelong learning’ or variants of the idea. In the last fifteen years we have, at last, got what we said we wanted, and found ourselves facing the hard choices which go with being taken seriously.*“ (MCNAIR 2007)). Für eine Gesamtbewertung der Ergebnisse der LLL-Politik in Großbritannien der letzten beiden Jahrzehnte ist es noch zu früh, wenn auch Teilerfolge feststehen (HILLMERT 2008). Zugleich kann am Beispiel der skandinavischen Staaten wie Dänemark, Finnland oder Schweden gezeigt werden, dass der Auf- und Ausbau von öffentlichen Strukturen für die Förderung des Lebenslangen Lernens langfristig Folgen mit sich bringt. Die EU-weite Führungsrolle Schwedens im Bereich des Lebenslangen Lernens lässt sich – auch unabhängig vom Wohlfahrtsstaatsmodell – auf umfassende Programme der 1970er, 1980er und frühen 1990er Jahre zurückführen (Rubenson (RUBENSON 2001), (RUBENSON 2006)). Individuen – ebenso wie Organisationen – sehen sich in ihrem Lernen und ihrer Weiterbildungsteilnahme überall erheblichen Schwierigkeiten gegenüber. Ob diese

Barrieren tatsächlich zum Ausschluss von z.B. Weiterbildungsmöglichkeiten führen, hängt von der sozialen Infrastruktur ab, die Lernen und Weiterbildung unterstützt (RUBENSON und DESJARDINS 2009). Ob es in Großbritannien gelungen ist, diese soziale Infrastruktur dauerhaft zu verankern, steht noch nicht fest. Dass Großbritannien – wie etwa auch Irland – zuletzt in einer, zumindest für österreichische BeobachterInnen, spektakulären Weise versucht hat, in die Förderung des lebenslangen Lernens zu investieren, steht jedoch fest.



8 Übersicht zu biografischen Beispielen

Biographie 1 „Yusuf“

„Vorgeschichte“

(= Zielgruppe)

Sohn einer türkischen GastarbeiterInnenfamilie: Vater Reinigungskraft; Mutter Hausfrau u Geschäftsaushilfe, drei Geschwister; Hauptschulabschluss; Suche nach einer Kfz-Lehrstelle ergebnislos; Beginn eines einjährigen Lehrstellenvorbereitungskurses, Kursabbruch; halbtags Tätigkeit als Schankhilfe in einem Imbisslokal eines Familienmitglieds (drei Jahre), Mitglied in einem türkischen Freizeitfußballverein, spielt Schlagzeug in einer Heavy Metal Band; gute Deutschkenntnisse; nahezu ausschließlich türkisch stämmiger Freundeskreis, wohnt bei seiner Familie.

	<i>Ereignisse in der Life Structure</i>	<i>Im Vordergrund stehende Aufgabenstellungen</i>	<i>Angebote Wissensempowerment</i>	<i>Ergebnisse</i>
21. Lebensjahr	Verlust des Arbeitsplatzes, Meldung beim AMS für Jugendliche; keine konkreten beruflichen Ziele, starke emotionale Belastung durch die Situation, „Widerstand“ gegen als sinnlos erlebte Bewerbungsaktivitäten, bricht Berufsorientierungskurs trotz sechswöchiger Arbeitslosengeldsperre ab	Autonom gewählte Beteiligung an Prozessen ermöglichen, die die Identität stärken, Möglichkeiten aufzeigen und Lernen ermöglichen	Aufnahme in das freizeitbezogene Jugendprojekt „On Tour“, in dem Jugendliche mit Migrationshintergrund Konzerte in Jugendzentren veranstalten	Stabilisierung über einen neuen sozialen Kontext; Einbindung in Lernmotivation fördernde und orientierende Prozesse
22. Lebensjahr	„Jobhopping“ – mehre kurze Beschäftigungsverhältnisse im Lager und Verkauf in Supermarktketten	Langfristige Orientierung schaffen, Motivation zum Lernen aufbauen	Fortsetzung Jugendprojekt; „schnuppert“ in ein Karriereberatungsangebot (zwei	Stabilisierung über die Freizeittätigkeit, Spezialisierung auf Tontechnik, <i>Learning by</i>

			Termine, dann „erlahmt“ Interesse)	<i>doing</i> , einzelne Ein-Tages-Kurse
23. Lebensjahr	Konflikte mit der Familie eskalieren, zieht zu Freunden, verliert wieder Job, beantragt kurzfristig Sozialhilfe, verliert „Boden unter den Füßen“	Bearbeitung der Krise, Stabilisierung der Wohn- und Einkommenssituation	Freizeitprojekt stellt Kontakt zu einem Lebens- und Sozialberater her; auf Basis der Unterstützung kann wieder ein Job aufgenommen werden; beantragt Gemeindewohnung (9 Monate Wartefrist)	Reduzierte Beteiligung („keine Lust“) am Freizeitprojekt, bleibt aber am Ball; Überwindung der Krise nach ca. 12 Monaten, persönliche Reifung
24. Lebensjahr	Unzufriedenheit mit aktuellem Job (Lager) ohne jede Lern- und Entwicklungsmöglichkeit wird manifest	Langfristige berufliche Neuorientierung	Beratungsangebot – arbeitet als Berufsfeld Haustechnik heraus; systematische Suche nach Arbeitsplätzen; Basis sind technische Kompetenzen, die im „Hobby“ Tontechnik erworben wurden	Beginn Tätigkeit bei einer Gebäudeverwaltung; Mitglied eines Reparaturteams – abwechslungsreiche, lernintensive Tätigkeit (Hilfsarbeiterstatus)
25. Lebensjahr	Bedürfnis nach einer Stabilisierung der Berufskarriere und Verbesserung der langfristigen Einkommenserwartung (privates Ziel, eine Familie zu gründen)	Verbesserung der Ausgangs- und Konkurrenzsituation am Arbeitsmarkt	Fortführung der Karriereberatung; Entscheidung in Abstimmung mit dem Arbeitgeber, einen Kurs für die Außerordentliche Lehrabschlussprüfung ElektroinstallateurIn zu beginnen; Kosten teilweise öffentlich, teilweise durch das Unternehmen getragen	Beendigung der Beteiligung am Jugendprojekt; Konzentration auf den Vorbereitungskurs, Ziel: Einstufung als qualifizierter Haustechniker durch den aktuellen Arbeitgeber

Biographie 2 „Jane“: Zutrauen gewinnen und Hineinwachsen

„Vorgeschichte“

(= Zielgruppe)

Tochter einer Arbeiterfamilie, entscheidet sich mit 15 für den Ausstieg aus einer weiterführenden Schule, die Schule hat sie immer als „extrem bedrückend und erniedrigend“ empfunden, beginnt ein Ausbildungsprogramm für Jugendliche und arbeitet zwei Jahre bei einem Optiker, „zerstreitet sich“ mit der Chefin und bricht Programm und Tätigkeit ab, beginnt als Hilfsarbeiterin in einer nahen Maschinenfabrik, „hasst den Job“, wird mit 23 erstmals schwanger, „haut den Job endlich hin“, bleibt zu Hause, um ihr Kind zu versorgen, ihr Mann erhöht seine Arbeitseinsätze; bekommt ein zweites Kind, starke Anforderung durch den Familienalltag, zugleich das Gefühl „gefangen zu sein“. „Ich hab‘ das zu Hause sein ziemlich isolierend gefunden, wenn man das so sagen kann. Mein Mann kam von der Arbeit und ich habe ihm nichts zu erzählen. Alle meine Freundinnen hatten noch keine Kinder. Ich war die erste. Ich fühlte mich wirklich einsam.“ Übernimmt verstärkt Verantwortung für einen pflegebedürftig werdenden Großvater (Crossan et. al. 2003 (Eigene, leicht adaptierte Zusammenfassung, Eigene Übersetzung)).

	<i>Ereignisse in der Life Structure</i>	<i>Im Vordergrund stehende Aufgabenstellungen</i>	<i>Angebote Wissensempowerment</i>	<i>Ergebnisse</i>
26. Lebensjahr	Starke Beanspruchung durch die Familienarbeit, soziale Isolation durch den Verlust einer gemeinsamen Basis (=Arbeit) im FreundInnenkreis; Orientierungslosigkeit (letzter Arbeitsplatz sehr unbefriedigend); starke emotionale Ablehnung von allem „was nach Schule riecht“; Auslöser („ <i>critical incident</i> “): Tod des Großvaters führt zu einer depressiven Reaktion und dem Bedürfnis, „irgendetwas zu tun“	sofort verfügbare Beteiligungs-möglichkeit, die „nicht an Schule erinnert“ und nicht als überfordernd erlebt wird; Angebot, das sich flexibel mit der Kinderbetreuung und Hausarbeit vereinbaren lässt und das leistbar ist	Kochkurs eines lokalen Community Centers (Äquivalent: Volkshochschule), das während des Kurses Kinderbetreuung anbietet	Inklusion in einen sozialen Kontext, positive Erfahrungen mit der eigenen Lernfähigkeit in einem sozialen Feld

27. Lebensjahr – 28. Lebensjahr	Im Kochkurs entstehen Freundschaften zu Frauen in vergleichbarer Lebenslage; eine neu entstehende FreundInnengruppe sucht nach Möglichkeiten, „gemeinsam weiterzumachen“, „etwas auszuprobieren“; Überwinden von Vorbehalten („ich hab noch nie einen Computer eingeschaltet“)	Niedrigschwelliges weiterführendes Angebot im vertraut gewordenen Kontext, das eine weitere Teilnahme als Gruppe ermöglicht; Stärkung der Voraussetzungen für weitere Lernprozesse; Rahmen bei der Neudefinition der individuellen Bedeutung von Lernen	ESF-gefördertes Angebot zur Stärkung von Basiskompetenzen (fünf Vormittageinheiten, 3 x IT-Basis, 1 x Lese- u. Schreibkompetenz, 1 x Rechnen)	Aufbau und Stärkung von Basiskompetenzen; Stärkung des Selbstvertrauens, auch umfassende Lernprozesse bewältigen zu können, Eroberung von „Lernen“ als persönlich wichtiger Lebensbereich, Veränderung des Bildes von „Lehrkräften“
29. Lebensjahr – 30. Lebensjahr	Familiensituation vorerst unverändert; Kinder allerdings bereits 4 und 6; die Wiederaufnahme einer Erwerbstätigkeit taucht als Motiv auf; der Erwerb eines „Higher National Certificate“ (Abschluss ca. etwas oberhalb einer „Matura“) gewinnt an Attraktivität; übernimmt eine aktive Rolle im Center (Beiratsmitglied, Organisation von Veranstaltungen; Einwerben von Förderungen)	Erwerb einer konkurrenzfähigen formalen Qualifikation (allerdings: noch keine Festlegung auf eine Richtung); Erwerb von sozialen Kompetenzen, Aufbau einer professionellen Identität	Modulares, staatlich grundfinanziertes Ausbildungsprogramm; Möglichkeit, sich an der Selbstorganisation des Centers zu beteiligen	Stärkung der Identität als Lernende („Ich tu‘ es für mich.“ „Ich kann es, wenn ich möchte.“); konkurrenzfähiger formaler Abschluss; Erfahrung mit Tätigkeiten im qualifizierten Bereich

Biographie 3 „Helmut“: Resignation überwinden

„Vorgeschichte“

(= Zielgruppe)

Helmut, 46 Jahre, geschieden, seit „langem alleinlebend“, keine Kinder, arbeitet seit einem Jahr in der Servicewerkstätte eines Handelsbetriebs. Nach der Pflichtschule absolvierte er eine Lehre in Steuerungstechnik und wurde von seinem Lehrbetrieb übernommen, der auf die Wartung von mechanischen Messapparaturen spezialisiert war. Zum Zeitpunkt des Berufseintritts um 1975 war elektronische Steuerung noch kein Thema: Im Messgerätebereich war manuelles Geschick und verlässlich-genaues Arbeiten alles. Um 1980 war bereits klar, dass der Trend in Richtung elektronische Steuerung geht. Weil der Stammbetrieb zu diesem Zeitpunkt noch keine Innovationen umsetzt, besucht Helmut privat drei längere Weiterbildungskurse in Elektronik: Es fehlt an Unterstützung und an Umsetzungsmöglichkeiten im Betrieb: der Versuch, im „Alleingang“ die technische Revolution zu meistern, scheitert. Ab Mitte der 1980er Jahre verliert der Beschäftigungsbetrieb zusehends an KundInnen und Wettbewerbsfähigkeit: für eine radikale Neuausrichtung fehlt sowohl das Kapital als auch die Bereitschaft der Inhaber des Familienbetriebs. Der Betrieb verliert zusehends an MitarbeiterInnen, baut in Stufen von 60 auf unter 20 Beschäftigte ab. Viele KollegInnen verlassen freiwillig das Unternehmen. Retrospektiv meint Helmut, den Zeitpunkt für den Absprung versäumt zu haben. Das Unternehmen versäumt technisch völlig den Anschluss, die verbleibenden MitarbeiterInnen arbeiten nur noch an den wenig verbliebenen zu wartenden Altanlagen. Mitte der 1990er Jahre stellt der Betrieb seine Tätigkeit ein, Helmut wird mit 37 Jahren arbeitslos. Die im Lehrberuf und in der bisherigen Tätigkeit erworbenen Kompetenzen sind am Arbeitsmarkt völlig entwertet: Mechanische Steuerungen werden schlichtweg nicht mehr betrieben. Eine langjährige Phase der Arbeitslosigkeit (+ 2 Jahre beginnt), während dieser Phase scheitert die Ehe, die Eigenmotivation ist nach dem Miterleben des langsamen Sterbens des Unternehmens, für das Helmut „mehr als 22 Jahre“ gearbeitet hat, versiegt. Es ist „nicht leicht“ – „Schwierigkeiten“ mit zu hohem Alkoholkonsum stehen im Raum, werden aber nicht offen angesprochen. Helmut stimmt nach zwei Jahren vergeblicher Arbeitssuche der Vermittlung an ein Leiharbeitsunternehmen zu: Er wird vielfach in Hilfstätigkeiten verliehen, wird aber nie in die Stammebelegschaft übernommen. „Nicht dazugehören“ erlebt Helmut ebenso als kränkend wie den Verlust seines Status als Experte. Er wird in auftragsarmen Zeiten jeweils gekündigt, wechselt das Leiharbeitsunternehmen. Mit 43 ist er nochmals nahezu zwei Jahre arbeitslos gewesen.

	<i>Ereignisse in der Life Structure</i>	<i>Im Vordergrund stehende Aufgabenstellungen</i>	<i>Angebote Wissensempowerment</i>	<i>Ergebnisse</i>
43. Lebensjahr	Der Wechsel von Arbeitslosigkeit und als belastend erlebter Arbeitssituation hat zu einem weitgehenden Rückzug aus dem beruflichen Engagement geführt; das Selbstwertgefühl ist	Zugang zu einem Erwerbsarbeitsverhältnis zur Stabilisierung der Situation und zur Vermeidung einer weiteren	Aufnahme durch eine gemeinnützige Arbeitsstiftung; Berufsorientierung zur Überbrückung und intensive	Stabilisierung der Erwerbssperspektive (insbesondere der finanziellen Situation), Erhalt der

	stark in Mitleidenschaft gezogen; die Bereitschaft „sich beruflich zu engagieren“ ist stark geschwächt, eine „finanzielle Notwendigkeit“: die Lebensstruktur ist rund um die Aufgabe, mit wenig Geld möglichst gut zu leben, organisiert – ein enges Netz an Freunden hilft über die berufliche Situation hinweg	finanziellen Verarmung; da keine Weiterbildungsbereitschaft besteht, kommen schwerpunktmäßig nur Hilfstätigkeiten oder Tätigkeiten, in denen die bisherige Berufserfahrung noch einen Wert besitzt, in Frage	Suche nach einem Auftragsunternehmen; Abklärung möglicherer weiterer Förderungen (Eingliederungsbeihilfe)	grundlegenden Arbeitsfähigkeit
44. Lebensjahr	Die Aufnahme in die gemeinnützige Arbeitsstiftung wird als Erleichterung erlebt, zugleich bleibt eine starke „Reserviertheit“ gegenüber zu großen Versprechungen präsent; Aufnahme eines Leiharbeitsverhältnisses in der Serviceabteilung eines Handelsbetriebs mit „Industrievorgeschichte“ im Messtechnikbereich – Helmut wird als Facharbeiter beschäftigt, produziert Kleinstserien von Zusatzteilen, die nicht lieferbar sind; die Tätigkeit ist vergleichsweise nahe am erlernten Beruf, insgesamt jedoch nicht herausfordernd; Helmut meint über sich selbst „aus der Passivität einfach nicht herauszukönnen“; der Betrieb insgesamt ist hoch innovativ und stark wachsend	Stabilisierung am neuen Arbeitsplatz, Aufbau von sozialen Beziehungen zu den KollegInnen; „Aushalten“ der Unsicherheit über die Dauer des Engagements (Wirkung der „Selbstschutzmechanismen“)	„Finden“ eines Arbeitsplatzes mit ausreichender „Überlappung“ mit den individuellen Stärken und der bisherigen Berufsbiografie, der die Berufsausbildung zudem aufgrund von ISO-Zertifizierungsvorschriften braucht (auch wenn sie für die Tätigkeit selbst nicht erforderlich ist); Bezuschussung des Beschäftigungsverhältnisses motiviert das Unternehmen „sich das anzusehen“	12 Monate Tätigkeit in einem verwandten Berufsfeld, Stabilisierung der finanziellen Situation; aber: keine soziale Integration in dem neuen Team (ca. 15 Personen)
45. Lebensjahr 46.	Der Betrieb übernimmt Helmut auf Basis einer weiteren Eingliederungsbeihilfe und trotz einiger Vorbehalte („Wir haben uns mehr	Überwindung der Resignation und der Vorbehalte; Lösung des Dilemmas widersprüchlicher	Keine Intervention erfolgt; möglich wäre: Nachbetreuung durch die gemeinnützige	Stabilisierung der Gesamtsituation durch die Arbeit auf einen

<p>Lebensjahr</p>	<p>Begeisterungsfähigkeit erwartet“), es ist an eine dauerhafte Beschäftigung gedacht, Helmut kann allerdings „nur hoffen, nicht glauben“, dass er in diesem Betrieb bis zur Pensionierung bleiben kann; die Bereitschaft, sich auf den Betrieb einzulassen ist noch gering; im Betrieb sind Schulungen im Rahmen des Qualitätsmanagements vorgeschrieben, zugleich wechseln die Aufgabenstellungen „mehrfach in der Woche“; Helmut erlebt zwar seinen Arbeitsplatz subjektiv als wenig herausfordernd, nimmt aber wahr, dass er sich mit der sich rasch ändernden Institution „mitzuverändern“ beginnt; die „Kurzschulungen“ lassen auch Phantasien, „wieder mal was zu machen“ anklingen; die Phantasien sind allerdings noch nicht „reif“ genug, um handlungsleitend zu werden; durch das stabile Einkommen wird „Zeit“ frei, die bislang dem „Überleben mit wenig Geld“ gewidmet war; der Wunsch nach einer Veränderung der Beziehungssituation steht im Raum</p>	<p>Erwartungshaltungen Betrieb – Individuum (der Betrieb erwartet Enthusiasmus, bevor er eine Beschäftigungszusage gibt, der Beschäftigte erwartet eine dauerhafte Perspektive, bevor er sich voll einbringt; langfristige Wirksamkeit des lernförderlichen Arbeitsplatzes in einem insgesamt dynamischen Umfeld; passendes Weiterbildungsangebot (berufsnah, aber betriebsunabhängig; geringe Kosten)</p>	<p>Arbeitsüberlassung, in deren Rahmen die Erwartungshaltungen von Arbeitgeber/Arbeitnehmer abgeklärt und eine Lösung gesucht werden kann; Unterstützung bei der Identifizierung von Erweiterungsmöglichkeiten des Tätigkeitsspektrums, um den Arbeitsplatz attraktiver zu machen; aktives Herantreten mit einem Beratungs- (Coaching) und Weiterbildungsangebot an die vermittelte Arbeitskraft („Nachfragen“ in Mehrmonatsabständen); Angebot für eine Lernaktivität, die eine Teilnahme des Freundesnetzwerks von Helmut ermöglicht, ihn zugleich Aussicht auf Erweiterung seiner Sozialkontakte bietet („jemanden kennenlernen“)</p>	<p>lernförderlichen Arbeitsplatz um eine neue Basis für eine Neugestaltung der Erwerbsperspektive für die letzten 15-18 Berufsjahre zu finden; Weiterbildung als Option, zu einer subjektiv befriedigenderen Tätigkeit zu kommen</p>
-------------------	---	--	--	--

Biographie 4 „Anne“: Ökonomisch erzwungener Wiedereinstieg nach langer Erwerbsunterbrechung

„Vorgeschichte“ (nach (FEIDER 2006))

Anne wächst mit zwei älteren Geschwistern in einer vom Vater autoritär beherrschten Arbeiterfamilie mit traditioneller Rollenaufteilung („[...] die Mutter zu Hause, der Vater verdient die Brötchen“) auf. Die Familiensituation ist extrem belastend, wird aber von Anne „weggesteckt“ (siehe unten). Sie wird in der Schule gezwungen, ihre Linkshändigkeit aufzugeben und rechtshändig zu schreiben. Sie beantwortet diesen Zwang mit einem völligen Leistungseinbruch, droht in eine Sonderschulform versetzt zu werden und muss schließlich „nur“ eine Klasse wiederholen. Sie überwindet die Folgen des Eingriffs und schließt die Pflichtschule mit gutem Erfolg ab. Sie wählt auf Empfehlung der Berufsberatung den Lehrberuf ‚technischeR ZeichnerIn‘, bricht aber die Ausbildung nach zwei Jahren ab. Sie beginnt eine Einzelhandelslehre, schließt sie ab, wird vom Arbeitgeber übernommen und nimmt an einem Nachwuchsführungskräfteprogramm für den Filialbetrieb teil. Da sie nach Abschluss des internen Lehrgangs nicht befördert wird, wechselt sie vom Verkauf in das Versicherungswesen. Dort erhält sie eine interne Ausbildung, fasst im Rechnungswesen Fuß, übernimmt Leitungsfunktionen und verbessert rasch ihr Einkommen. Sie heiratet einen deutlich älteren Mann und ist entschlossen, ihre Erwerbstätigkeit – ihrem Familienmodell folgend und trotz des beruflichen Erfolgs – mit 24 Jahren aufzugeben. Sie bekommt vorerst zwei Kinder, später eine „Nachzüglerin“. Im Zug einer sich abzeichnenden Ehekrise überlegt sie erstmals, wieder berufstätig zu werden: Die Entdeckung, dass ihr Ehemann seit langem ein Doppelleben führt und mit ihrer „besten Freundin“ eine Beziehung lebt, stürzt sie in eine Krisensituation, die sie zwingt, rasch ihre bisherige Lebensstruktur zu verändern und nach 22 Jahren wieder berufstätig zu werden. (Feider, Cornelia. 2006. Berufsrückkehrerinnen - Erwerbs- und Familienverläufe nach Qualifizierungsmaßnahmen aus biografischer Perspektive. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.)

	<i>Ereignisse in der Life Structure</i>	<i>Im Vordergrund stehende Aufgabenstellungen</i>	<i>Angebote Wissensempowerment</i>	<i>Ergebnisse</i>
45. Lebensjahr	Der entdeckte „Betrug“ führt zu einer tiefgreifenden Krise; vorerst scheint kein anderes Vorgehen als ein „Kittungsversuch“ der Beziehung greifbar; das „Nicht-Sehen-Wollen“ stellt eine Verbindung zu einem erfolgreich	Krisenintervention; Hilfe bei der Bewältigung der potenziell traumatisierenden Situation; Sondierung mittelfristiger Lösungspotenziale	Aufsuchen einer Kriseninterventionsstelle; Beginn einer stützenden Kurztherapie, in deren Rahmen Handlungsmöglichkeiten (u.a. den Beginn einer Paartherapie) und Ausweglösungen eruiert werden	Bewältigung der unmittelbaren Krisensituation; Stärkung der individuellen Ressourcen und Einhegung des in der bisherigen Lebensgeschichte erfolgreich verarbeiteten traumatischen Familienhintergrunds; Klärungsprozess führt zur Aufforderung an den Ehepartner, das

	verdrängten familiären Trauma her: Erinnerungen kommen hoch, dass der eigene Vater die Mutter misshandelt und die ältere Schwester sexuell missbraucht hat			gemeinsame Kleinhaus (ihr Erbe) zu verlassen und sich an das Arbeitsmarktservice zu wenden
46. Lebensjahr	Nach der Scheidung der Ehe steht der Wiedereinstieg in das Berufsleben – nach 22 Jahren Unterbrechung der Erwerbstätigkeit und mit einem Einzelhandelslehraabschluss – im Vordergrund; Da die jüngste Tochter erst acht Jahre alt ist, kommt nur eine Teilzeittätigkeit in Frage; Fortsetzung der Neugestaltung der Life Structure, das ererbte Familienhaus – trotz Familiengeschichte – als Rückzugsort	Erhöhung der Wiederbeschäftigungschance in einer für eine Kleinfamilie lebenskostendeckenden, qualifizierten Teilzeitbeschäftigung; Stärkung bei der Bewältigung der Aufgabe, eine völlig neue Life Structure aufzubauen	Arbeitsmarktservice vermittelt einen frauenspezifischen, einjährigen Teilzeitlehrgang für den Bürobereich für WiedereinsteigerInnen mit starker Sozialkompetenzorientierung; während des Lehrgangs wird eine (am fiktiven Arbeitslosengeld orientierte) Unterstützungsleistung gezahlt (Fortsetzung einer niedrigfrequenten, stützenden Psychotherapie)	Persönliche Stärkung durch den Lehrgang (TeilnehmerInnengruppe; Erfassung der in der Familienarbeit erworbenen Kompetenzen usw.); psycho-soziale Stabilisierung
47. Lebensjahr	Dreimonatiges Praktikum nach dem Lehrgang; Anne lehnt eine Weiterbeschäftigung aufgrund des als beschämend niedrig empfundenen Gehaltangebots ab; lange Phasen der Erwerbslosigkeit („keine akzeptablen Stellen“); aus	Gestaltung der zeitintensiven Matching-Prozesse für eine (siehe Vorgeschichte) qualifizierte, zugleich in ihren Erwerbsmöglichkeiten	Vermittlung alternativer Arbeitsangebote (trotz „Erreichen“ eines Arbeitsplatzes); Angebot einer qualifizierten Karenzvertretung (6 Monate)	Lehrgang erscheint – zu diesem Zeitpunkt – nicht erfolgreich; Ersteinstieg in eine qualifizierte Tätigkeit an einem lernförderlichen Arbeitsplatz

finanzieller Not heraus nimmt sie eine unqualifizierte Teilzeitstelle im Verkauf an

durch die familiäre Verpflichtung (selbst-) beschränkte Arbeitsuche mit extrem langer Berufsunterbrechung; Anpassung der eigenen Erwartungshaltung an die Möglichkeiten ohne in Resignation zu verfallen

48. Lebensjahr	<p>Sechsmonatige Tätigkeit im Personalbereich, der gute Lernmöglichkeiten bietet; aufgrund eines Konflikts mit der Vorgesetzten (Eigenwahrnehmung) erfolgt keine Verlängerung; danach zwölfmonatige Arbeitslosigkeitsphase (auf Basis des erworbenen höheren Unterstützungsanspruchs); zusehens prekäre finanzielle Situation, die nur durch Sozialhilfebezug und die Unterstützung durch die bereits erwachsenen Söhne zu meistern ist; eine neue Beziehung endet abermals mit einer negativen Erfahrung</p>	<p>Coping mit den Lernprozessen und langen Suchwegen</p>	<p>Keine erfolgt; potenziell: selbstbewusstestärkende und stützende Angebote (z.B. Frauengruppen), ergänzende Weiterbildungsangebote; Coaching bei der Arbeitssuche und der Skizzierung mehrstufiger Prozesse der beruflichen Integration</p>	<p>Aktuelle Berufserfahrungen in einer qualifizierten, lernförderlichen Tätigkeit</p>
----------------	---	--	---	---

49. bis 50. Lebensjahr	Arbeitsaufnahme im Verkauf in einer neugegründeten Filiale einer Handelskette, die bewusst ausgewählt wurde – rasche Ausweitung der Verantwortungen und der Arbeitszeit; Wahrnehmung innerbetrieblicher Weiterbildungsmöglichkeiten; Beförderung zur Filialleiterin binnen zweier Jahre	Ersteinstieg in ein Karrierechance bietendes Umfeld mit lernförderlichen Arbeitsplätzen; Förderung insbesondere durch das gezielte betriebliche Weiterbildungsangebot	Empowerment erfolgt insbesondere durch die Personalarbeit des Beschäftigungsbetriebs; bisherige Initiativen (Bewältigung der Krise; fachliche und soziale Kompetenzen in der einjährigen Fortbildung; temporäre Annahme einer anspruchsvollen Tätigkeit) haben allerdings den Zugang zu dem Typ an Beschäftigung und die erfolgreiche Nutzung der angebotenen Entwicklungschancen geboten	Erfolgreiche berufliche Neuetablierung als Filialleiterin; Durcharbeiten der eigenen Biographie und Stabilisierung eines betont positiven Verhältnisses zu sich selbst und zur Welt („Dann sag ich einfach: Mir geht es gut. Also ich kann, ich will nicht jammern und ich will nicht klagen, mein Leben ist mein Leben [...]“).
------------------------	---	---	---	--



9 Literatur zum Forschungsbericht

- Andersen, Anders S. und Trojborg, Rebecca Savery (2007) Life history and learning in working life. IN West, Linden, Alheit, Peter, Andersen, Anders S. und Merrill, Barbara (Eds.) *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning - European Perspectives 2*. Frankfurt, Peter Lang.
- Appelbaum, Eileen, Bailey, Thomas, Berg, Peter und Kallebeerg, Arne L. (2000) *Manufacturing advantage : why high-performance work systems pay off*, Ithaca ; London, IRL Press.
- Appelbaum, Eileen, Bernhardt, Annette D. und Murnane, Richard J. (2003) *Low wage America : how employers are reshaping opportunity in the workplace*, New York, Russell Sage Foundation.
- Argyris, Chris und Schoen, Donald A. (1978) *Organizational learning - a theory of action perspective*, Addison Wesley Publishers.
- Ashton, D. N. und Green, Francis (1996) *Education, training and the global economy*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Bateson, Gregory (2000) *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*, Chicago, University of Chicago Press.
- Biffl, Gudrun, Lassnigg, Lorenz, Vogtenhuber, Stefan und Steiner, M. Peter (2007) Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen - Vergleichende Analysen und Strategievorschläge für Österreich. *Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft*. Wien, Arbeiterkammer.
- Billett, Stephen (Ed.) (2008) *Emerging perspectives of workplace learning*, Rotterdam, Sense Publications.
- Bills, David B. (2004) *The sociology of education and work*, Malden, Mass. ; Oxford, Blackwell.
- Bills, David B. (2003) Credentials, Signals, and Screens: Explaining the Relationship Between Schooling and Job Assignment. *Review of Educational Research*, 73, 441-469.
- Bohata, Kirsti und Reynolds, Sonia (2002) Engaging Communities in Learning - A Report of research undertaken by Dysg on behalf of the National Council ELWa., Cardiff, Dysg, Learning and Skills Development Agency for Wales,.
- Bolder, Axel (2006) Warum Lisa M. und Otto N. nicht weiter gebildet werden wollen. IN Faulstich, Peter und Bayer, Mechthild (Eds.) *Lernwiderstände - Anlässe für Vermittlung und Beratung*. Hamburg, VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1988) *Die feinen Unterschiede - Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2004) Der Mythos vom autonom lernenden Subject - Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. IN Engler, Steffani und Kraiss, Beate (Eds.) *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen - Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim und München, Juventa Verlag.
- Bremer, Helmut (2007) *Soziale Milieus, Habitus und Lernen - Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*, Weinheim und München, Juventa Verlag.
- Brown, Philip, Green, Andy und Lauder, Hugh (Eds.) (2001) *High Skills: Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*, Oxford.
- Brown, Phillip und Hesketh, Anthony (2004) *The mismanagement of talent - employability and jobs in the knowledge economy*, Oxford, Oxford University Press.
- Bundesministerium Für Unterricht, Kunst Und Kultur (2008) Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Österreich - Konsultationspapier. Wien.
- Butler, Peter, Felstead, Alan, Ashton, David N., Fuller, Alison, Lee, Tracey, Unwin, Lorna und Walters, Sally (2004) *High Performance Management: A Literature*

- Review. *Learning as work Research Paper*. University of Leicester - The Centre for Labour Markets Studies.
- Cara, Sue, Landry, Charles und Ranson, Stewart (2002) The learning city in the learning society. IN Reeve, Fiona, Cartwright, Marion und Edwards, Richard (Eds.) *Supporting lifelong learning - Volume 2: organizing learning*. London, New York, RoutledgeFalmer.
- Champney, Jan , Davey, Margaret und Lawrence, Sandra (2005) *Breaking down the barriers - success in widening participation - a toolkit approach*, Learning and Skills Development Agency.
- Courtney, Sean (Ed.) (1992) *Why adults learn - towards a Theory of Participation in Adult Education*, London, Routledge.
- Cristini, Annalisa , Gaj, Alessandro und Leoni, Riccardo (2006) The extent of complementarity between workplace practices and new technology.
- Cristini, Annalisa , Gaj, Alessandro und Leoni, Riccardo (2003) The gains form investing in workplace organisation. Department of Economics “Hyman Minsky”, University of Bergamo.
- Daniels, Harry und Edwards, Anne (Eds.) (2009) *Activity theory in practice : promoting learning across boundaries and agencies*, London, Routledge.
- Department for Innovation, Universities & Skills (Dfes) (2009) Skills for Life: Changing lives. London.
- Dreizel, Hans Peter (2004) *Gestalt und Prozess: Eine psychotherapeutische Diagnostik oder: Der gesunde Mensch hat wenig Charakter*, Bergisch-Gladbach, Edition Humanistische Psychologie.
- Dreyfus, Hubert L., Dreyfus, Stuart E. und Athanasiou, Tom (1986) *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*, Oxford, Basil Blackwell.
- Düx, Wiebken , Prein, Gerald , Sass, Erich und Tully, Claus J. (2009) *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement: Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*, Wiesbaden, VS-Verlag.
- Düx, Wiebken und Sass, Erich (2005) Lernen in informellen Kontexten - Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 394-411.
- Ehrenberg, Alain (2004) *Das erschöpfte Selbst: Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*, Frankfurt am Main, Campus.
- Eim (2005) Policy instruments to foster training of the employed - Volume I Main Report. Zoetermeer/Rotterdam, EIM - Business and policy research.
- Engeström, Yrjö und International Congress for Research on Activity Theory (1999) *Perspectives on activity theory : [chiefly selected contributions from the Second International Congress for Research on Activity Theory, held in 1990 in Lahti, Finland]*, Cambridge [u.a.], Cambridge Univ. Press.
- Erikson, Erik H. (1980) *Identity and the Life Circle (A Reissue)*, New York, W.W. Norton.
- Erikson, Erik H. (1987) *A Way of Looking at Things - Selected Papers*, New York W.W. Norton.
- Feider, Cornelia (2006) *Berufsrückkehrerinnen - Erwerbs- und Familienverläufe nach Qualifizierungsmaßnahmen aus biographischer Perspektive*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Fenwick, Tara (2008) Learning on the line: skills, sociality and solidarity among garment workers. IN Livingstone, David W., Mirchandani, K und Sawchuk, Peter H. (Eds.) *The future of lifelong learning and work - critical perspectives*. Rotterdam, Sense Publishers.
- Field, John (2005) *Social capital and lifelong learning*, Bristol, Policy Press.
- Frieling, Ekkehart, Heike, Bernhard, Bigalk, Debora und Müller, Rudolf F. (2006) *Lernen durch Arbeit - Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz*, Münster [u.a.], Waxmann.
- Fuller, Alison, Unwin, Lorna, Bishop, Daniel, Felstead, Alan, Jewson, Nick, Kakavelakis, Konstantinos und Lee, Tracey (2006) Continuity, Change and Conflict: The Role

- of Learning and Knowing in Different Productive Systems. *Learning as work Research Paper*. University of Leicester - The Centre for Labour Markets Studies.
- Gecas, Viktor (2006) Self-agency and the life course. IN Mortimer, Jeylan T. und Shanahan, Michael J. (Eds.) *Handbook of the life course*. New York, Springer.
- Gleißmann, Wilfred und Peters, Klaus (2001) *Mehr Druck durch mehr Freiheit - Die neue Autonomie in der Arbeit und ihre paradoxe Folgen*, Hamburg, VSA-Verlag.
- Gorard, Stephen und Rees, Gareth (2002) *Creating a learning society? Learning careers and policies for lifelong learning*, Bristol, The Policy Press.
- Granovetter, Mark (1995) *Getting a job : a study of contacts and careers*, Chicago ; London, Chicago University Press.
- Hefler, Günter und Markowitsch, Jörg (2008) To Train or Not To Train - Explaining differences in average enterprise training performance in Europe - a framework approach. IN Markowitsch, Jörg und Hefler, Günter (Eds.) *Enterprise Training in Europe - Comparative Studies on Cultures, Markets and Public Support Initiatives* Vienna, Lit.
- Hellmer, Silvia und Smetschka, Barbara (2009) *Prozesskompetenz entwickeln - Veränderungen gestalten : Prozessorientiertes Lernen in Unternehmen und Universitäten*, Heidelberg, Neckar, Carl Auer Verlag.
- Herriger, Norbert (2006) *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*, Stuttgart, Kohlhammer.
- Hillmert, Steffen (2008) When traditions change and virtues becomes obstacles - Skill formation in Britain and Germany IN Mayer, Karl Ulrich und Solga, Heike (Eds.) *Skill Formation - Interdisciplinary and cross-national perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hummrich, Merle (2009) *Bildungserfolg und Migration - Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Institut Für Interdisziplinäre Nonprofit-Forschung (2009) Bericht zum freiwilligen Engagement in Österreich. Wien, Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- Jakobi, Anja P. (2009) Die weltweite Institutionalisierung lebenslangen Lernens - Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken. IN Koch, Sascha und Schemmann, Michael (Eds.) *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft - Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden, VS Verlag.
- Kastner, Monika (2009) Grundbildungsteilnehmerinnen mit Migrationshintergrund: Stärkung, Selbstbestimmung, Teilhabe? IN Lassnigg, Lorenz, Babel, Helene, Gruber, Elke und Markowitsch, Jörg (Eds.) *Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung; Tagungsband der 1. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 3./4. Juli 2008, Museum Arbeitswelt Steyr* 1. Aufl. ed. Innsbruck [u.a.], Studienverl.
- Kegan, Robert (1982) *The evolving self : problem and process in human development*, Cambridge, Mass., London, Harvard University Press.
- Kegan, Robert (1994) *In over our heads : the mental demands of modern life*, Cambridge, Mass., London, Harvard University Press.
- Kegan, Robert (1998) *In over our heads: the mental demands of modern life*, Harvard, Harvard University Press.
- Kegan, Robert (2000) What "forms" transforms? - A constructive-developmental approach to transformative learning. IN Mezirow, Jack (Ed.) *Learning as transformation - Critical perspectives on a theory in progress*. 1. ed. San Francisco, Calif., Jossey-Bass.
- Kennedy, Helena (1997) *Learning works: widening participation in further education*, Further Education Funding Council.
- Koch, Sascha und Schemmann, Michael (Eds.) (2009) *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft - Grundlegende Texte und empirische Studien*, Wiesbaden, VS Verlag.
- Kohn, Melvin und Schooler, Carmi (1983) *Work and Personality: An Inquiry into the Impact of Social Stratification*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Company.

- Koike, Kazuo (1994) Learning and incentive system in Japanese industries. IN Aoki, Masahiko und Dore, Ronald Philip (Eds.) *The Japanese firm: the sources of competitive strength*. Oxford [u.a.], Oxford Univ. Press.
- Kraus, Katrin (2001) *Lebenslanges Lernen - Karriere einer Leitidee*, Bielefeld, W.Bertelsmann Verlag.
- Lave, Jean und Wenger, Etienne (1999) *Situated learning legitimate peripheral participation*, Cambridge [u.a.], Cambridge Univ. Press.
- Lee, Tracey, Jewson, Nick, Bishop, Daniel, Felstead, Alan, Fuller, Alison, Kakavelakis, Konstantinos und Unwin, Lorna (2007) 'There's A Lot More To It Than Just Cutting Hair, You Know': Managerial Controls, Work Practices and Identity Narratives Among Hair Stylists. *Learning as work Research Paper*. University of Leicester - The Centre for Labour Markets Studies.
- Leoni, Riccardo und Gaj, Alessandro (2009) Education, Informal Learning and Development of Key Competencies in Workplaces. The Importance of Organizational Design - Working Paper (online unter: <http://www.unibg.it/dati/bacheca/783/35968.pdf>) - Letzter Zugriff: 2.3.2010. IN Bergamo, Universität (Ed.).
- Leoni, Riccardo und Usai, G. (Eds.) (2005) *Organizations Today*, Houndmills (UK) and New York, Palgrave Macmillan.
- Levinson, Daniel, Darrow, Charlotte N. , Klein, Edward B., Levinson, Maria H. und Mckee, Braxton (1978) *The Seasons of a Man's Life*, New York, Alfred A. Knopf.
- Levinson, Daniel J. und Levinson, Judy (1996) *The seasons of a woman's life - A fascinating exploration of the events, thoughts, and life experiences that all women share*, New York, Ballantine Books.
- Livingstone, David W. (Ed.) (2009) *Education & Jobs: Exploring the Gaps*, Toronto, University of Toronto Press.
- Mackeracher, Dorothy , Suart, Theresa und Potter, Judith (2006) Barriers to Participation in Adult Learning - State of the field report. University of New Brunswick.
- Markowitsch, Jörg, Becker, Matthias, Spöttl, Georg und Luomi-Messerer, Karin (2008) Putting Dreyfus into Action: the European credit transfer system. *Journal of European Industrial Training*, 32, 171-186.
- McGivney, Veronica (1990a) *Education's for other people : access to education for non-participant adults : a research report*, Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.
- McGivney, Veronica (1990b) *Education's for other people: access to education for non-participant adults : a research report*, Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.
- McGivney, Veronica (2000) *Recovering outreach: concepts, issues and practices*, National Institute of Adult Continuing Education.
- McGivney, Veronica (2001) *Fixing or changing the pattern?: reflections on widening adult participation in learning*, National Institute of Adult Continuing Education.
- McGivney, Veronica (2002) *Spreading the word: reaching out to new learners*, National Institute of Adult Continuing Education.
- McGivney, Veronica (2004) *Men earn, women learn: bridging the gender divide in education and training*, Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.
- McGivney, Veronica (2006) Attracting new groups into learning: Lessons from research in England. IN Chapman, Judith, Cartwright, Patricia und McGilp, E. Jacqueline (Eds.) *Lifelong Learning, participation and equity*. Dordrecht, Springer.
- McNair, Stephen (2007) The 'baby bulge' generation comes to retirement. IN Tuckett, Alan (Ed.) *Participation and the pursuit of equality: essays in adult learning, widening participation and achievement*. Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.
- Meyer, John W., Ramirez, Francisco O. und Soysal, Yasemin Nuhoglu (1992) World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65, 128-149.
- Meyer, John W. und Rowan, Brian (1977) Institutionalized Organizations: Formal structures as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.

- Meyer, John W. und Rowan, Brian (2007) The structure of educational organizations. IN Ballantine, Jeanne H. und Spade, Joan Z. (Eds.) *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. Pine Forge Press.
- Mezirow, Jack (Ed.) (2000) *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco, Calif., Jossey-Bass.
- Miller, Tilly und Pankofer, Sabine (2000) *Empowerment konkret!: Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis*, Stuttgart, Lucius und Lucius.
- Molzberger, Gabriele (Ed.) (2007) *Rahmungen informellen Lernens: Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven*, Münster, DUV.
- Niace., Jan Eldred Is Senior Development Officer With, Niace., Jane Ward Is Regional Development Officer for the North West With und Niace., Yanina Dutton and Kay Snowdon Are Research Assistants With (2004) CATCHING CONFIDENCE - The Adult and Community Learning Fund.
- Nonaka, Ikujiro und Takeuchi, Hirotaka (1995) *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*, New York, Oxford Univ. Press
- Oecd (1999) *Overcoming Exclusion through Adult Learning*, Paris.
- Oecd (2005) *Promoting adult learning*, Paris, OECD.
- Oehme, Andreas, Beran, Christina und Krisch, Richard (2007) *Neue Wege in der Bildungs- und Beschäftigungsförderung für Jugendliche. Untersuchung von Potenzialen der Jugendarbeit zur Gestaltung von sozialräumlichen Beschäftigungsprojekten*, Wien.
- Rainbird, Helen, Fuller, Alison und Munro, Anne (Eds.) (2004) *Workplace learning in context*, London, New York, N.Y., Routledge.
- Rosenblatt, Bernhard Von und Bilger, Frauke (2008) *Weiterbildungsverhalten in Deutschland - Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007*, Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag.
- Rubenson, Kjell (1976) Recruitment in adult education - a research strategy. IN Department of Educational Research - School of Education (Ed.) Stockholm.
- Rubenson, Kjell (2001) The swedish adult education initiative: from recurrent education to lifelong learning. IN Aspin, David, Chapman, Judith, Hatton, Michael und Sawano, Yukiko (Eds.) *International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht, Kluwer Academic Publisher.
- Rubenson, Kjell (2006) The Nordic model of Lifelong Learning. *Compare: A journal of comparative education*, 36, 327 - 341.
- Rubenson, Kjell und Desjardins, Richard (2009) The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly*, 59, 187-207.
- Sannino, Annalisa (2009) *Learning and expanding with activity theory*, Cambridge [u.a.], Cambridge Univ. Press.
- Sauer, Ursula (1990) *Das schönste Jahr ihres Lebens : erwerbslose junge Frauen ohne Hauptschulabschluß in Bildungsmaßnahmen der Weiterbildung*, Münster [u.a.], Waxmann.
- Schein, Edgar H. (1978) *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs.*, Reading, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company.
- Schein, H. Edgar (1993) *Career Anchors - Discovering Your Real Values - Revised Edition*, Amsterdam, Pfeifer.
- Schein, H. Edgar (1995) *Career Survival - Strategic Job and Role Planning*, Amsterdam, Pfeifer.
- Schlossberg, Nancy K. (1984) *Counseling adults in transition - Linking practice with theory*, New York, Springer.
- Schröder, Helmut, Schiel, Stefan und Aust, Folkert (2004) *Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung: Motive, Beweggründe, Hindernisse*, Bielefeld, Bertelsmann.
- Scott, Richard W. und Meyer, W. John (1994) The rise of training programs in firms and agencies: an institutional perspective. IN Scott, Richard W. und Meyer, W. John (Eds.) *Institutional environments and organizations - Structural complexity and individualism*. Thousand Oaks (California), Sage.

- Senge, Peter M. (1990) *The fifth discipline - the art and practice of the learning organization*, New York, NY, Doubleday
- Skule, Sveinung und Reichborn, Anders N. (2002) Learning-conducive work - A survey of leaning conditions in Norwegian workplaces. IN Office for the Official Publications of the European Communities (Ed.) *Cedefop Panorama series: 30*.
- Solga, Heike (2005) *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft - Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*, Opladen, Verlag Barbara Budrich.
- Solga, Heike (2008) Lack of training - Employment opportunities for low-skilled persons from a sociological and microeconomic perspective IN Mayer, Karl Ulrich und Solga, Heike (Eds.) *Skill Formation - Interdisciplinary and cross-national perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Solomon, Joan (Ed.) (2003) *The passion to learn - an inquiry into autodidacticism*, London, RoutledgeFalmer.
- Sozialpartner, Österreichische (2007) Chance Bildung - Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie.
- Steiner, Mario (2002) Learning City Vienna - Strategien zum Aufbau eines Systems von lebensbegleitendem Lernen in Wien. *SWS-Rundschau*, 42.Jg., 381-399.
- Steiner, Mario, Steiner, Peter, Lassnigg, Lorenz und Prenner, Peter (2002) Grundlagen für die Entwicklung eines Systems des Lebenslangen Lernens in Wien. Analysen, Prognosen und strategische Ansätze. Studie im Auftrag des Wissenschaftszentrums Wien. Wien, Institut für höhere Studien (IHS).
- Strang, David und Kim, Young-Mi (2006) The Diffusion and Domestication of Managerial Innovations: The Spread of Scientific Management, Quality Circles and TQM between the United States and Japan. IN Ackroyd, Stephen, Batt, Rosemary, Thompson, Paul und Tolbert, Pamela S. (Eds.) *The Oxford Handbook of Work and Organization*. Oxford, Oxford University Press.
- Taylor, Edward W. (2007) An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26, 173-191.
- Thelen, Kathleen (2004) *How Institutions Evolve - The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tuijnman, Albert und Boström, Ann-Kristin (2002) Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48, 93-110.
- Tyers, C und Aston, J (2002) Impact of the Adult and Community Learning Fund. Institute of Employment Studies.
- West, Linden (1996) *Beyond fragments: adults, motivation, and higher education: a biographical analysis*, London, Taylor & Francis.
- Zilsel, Edgar (2003) *The social origins of modern science*, Dordrecht Kluwer Acad. Publ.

10 Methodisches Vorgehen im Recherche Projekt und Systematische Übersichten zu den 35 Beispielen guter Praxis

10.1 Verwendete Suchstrategien

Von Seiten des Auftraggebers wurde in der Anfangsphase des Projekts vorgeschlagen, sich bei der Recherche von innovativen Lern- und Beteiligungsprojekten in Europa an der *EQUAL-Förderschiene* des Europäischen Sozialfonds und deren Projektdatenbank zu orientieren.¹¹ Diese bezeichnet „Empowerment“ als einen von sechs Grundsätzen ihrer Fördervergabe und schließt somit an Projekttitel und -ausrichtung an. In der EQUAL-Datenbank sind insgesamt 3178 Initiativen enthalten. Ein Suchvorgang mit dem Suchbegriff „Empowerment“ führt zu einer Ausgabe von 1203, also ca. einem Drittel dieser Initiativen und stellt somit keine effiziente Möglichkeit zur Filterung von im Rahmen dieses Projekts besonders interessierenden Maßnahmen dar.

Ähnliches kann über andere Suchbegriffe wie „overcoming barriers“ oder „disadvantaged groups“ ausgesagt werden. Zudem muss festgestellt werden, dass die Qualität der Darstellung der Initiativen in der Datenbank von sehr unterschiedlicher, großteils aber eher mäßiger Qualität ist und dass dieser Umstand das Erkennen von innovativen Ansätzen deutlich erschwert. Nichtsdestotrotz stammt ein größerer Anteil der recherchierten und auch der schließlich in diesem Endbericht vorgestellten Good-Practice Projekte aus dieser Quelle. Als praktikable, wenn auch aufwendige Lösung des Rechercheproblems zur EQUAL-Datenbank wurde schließlich die Vollsuche im Pool der angeführten Initiativen einzelner europäischer Staaten gewählt.

¹¹ EQUAL-Projektdatenbank: <https://webgate.ec.europa.eu/equal> (Letzter Zugriff: 12.11.2009)

Tabelle 9.1

Dargestellte Projektbeispiele nach Herkunftsland der hauptsächlichen Trägerorganisation

	Belgien	Dänemark	Deutschland	Frankreich	Finnland	Großbritannien	Irland	Litauen	Niederlande	Schweden
[P1] Working towards the future					✓					
[P2] Mundo					✓					
[P3] Theaterspiel/Shakespeare			✓							
[P4] Playing for Success						✓				
[P5] DURch Europa			✓							
[P6] Learning at Work Day						✓				
[P7] Living Library		✓								
[P8] Planet Kultur			✓							
[P9] Changing Directions						✓				
[P10] Rainboweconomy	✓									
[P11] United in Learning						✓				
[P12] Re-komp										✓
[P13] Travel Agents			✓							
[P14] TeleMentoring			✓							
[P15] Bildungslotse			✓							
[P16] Lighthouse Project						✓				
[P17] Mite							✓			
[P18] Minority Business						✓				
[P19] The European Public Kitchen		✓								
[P20] Virtaa firmaan					✓					
[P21] Ex-In			✓							
[P22] Pakt			✓							
[P23] Gala			✓							
[P24] Trägerübergr. Bildungsberatung			✓							
[P25] Bildungs-/Lernortkooperation			✓							
[P26] Inflow						✓				
[P27] Coda						✓				
[P28] Project Portolano				✓						
[P29] Transfer of Portfolios						✓				
[P30] Outstanding										✓
[P31] Clare LLL Network							✓			
[P32] Jums								✓		
[P33] AlphaZ			✓							
[P34] K + 50	✓									
[P35] Work and Learn together									✓	
[P36] Step									✓	
[P37] Empowerment Centre									✓	

Quelle: 3s-Darstellung

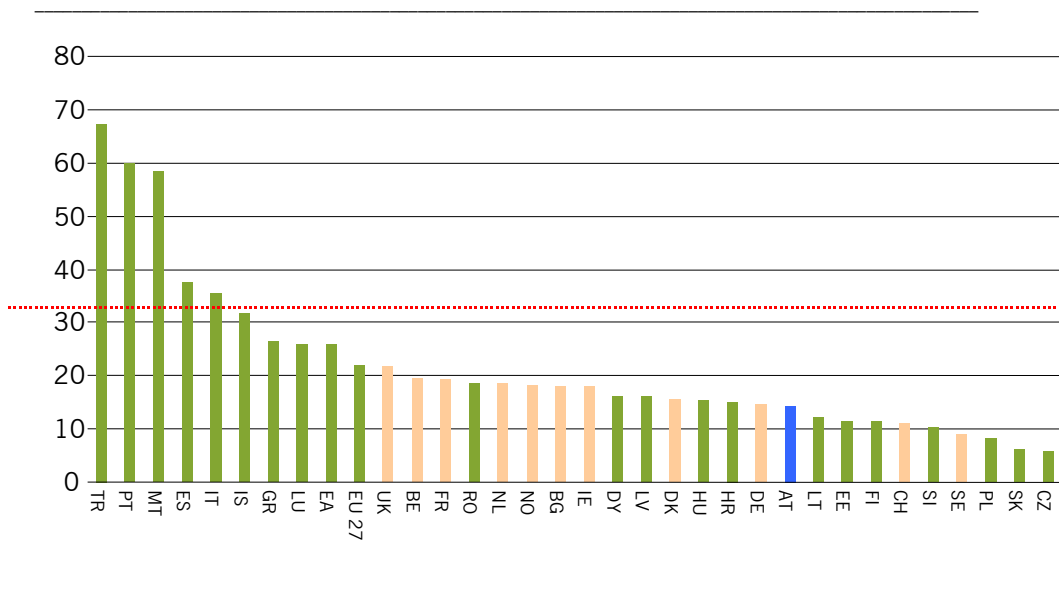
Im Hinblick auf die staatliche Zugehörigkeit ausgewählter Projekte (bzw. der Hauptträgerorganisationen) wurde eine Einschränkung getroffen: Es wurden Länder

ausgewählt, in denen der Anteil an Erwerbspersonen, die höchstens einen ISCED 2 Abschluss aufweisen unter 30% liegt und damit ein hohes Weiterbildungspotenzial anzunehmen ist.

Darüber hinaus wurden dem ehemaligen Ostblock zugehörige Staaten nicht berücksichtigt, da ihr Bildungssystem prinzipiell eine andere Struktur aufweist. Aus diesem Grund stammen die recherchierten Projekte im Rahmen dieser Studie aus den Ländern Großbritannien, Belgien, Frankreich, Niederlande, Norwegen, Irland, Dänemark, Deutschland sowie Schweiz und Schweden.

Darstellung 9.1

Anteil der Erwerbspersonen mit höchstens ISCED 2 Abschluss



Quelle: 3s-Darstellung

Weitere Projekte des Europäischen Sozialfonds sind in einer eigenen *ESF-Datenbank* zu finden.¹²

Aus den angeführten Gründen wurden für die Recherchetätigkeit noch weitere Projektquellen herangezogen. Eine dieser Quellen stellte die Datenbank *Adam* dar.¹³ Sie enthält Projekte, die vom Leonardo da Vinci Programm des Bildungs- und Trainingsprogramms Lebenslanges Lernen der Europäischen Union gefördert wurden. Diese Projekte weisen eine stark internationale Ausrichtung im Sinne einer Beteiligung mehrerer europäischer Projektpartner auf und legen ihren Schwerpunkt auf innovative Ansätze zur Betreuung, Berufsinformation und Berufsberatung sowie auf den Beitrag der Berufsbildung zum Innovationsprozess im Hinblick auf eine verbesserte Wettbewerbsfähigkeit und neue Beschäftigungsmöglichkeiten.

¹² ESF-Projekt Datenbank: http://ec.europa.eu/employment_social/esf/projects/projects_en.htm (Letzter Zugriff: 12.11.2009)

¹³ Adam-Projekt Datenbank: <https://www.adam-europe.eu> (Letzter Zugriff: 12.11.2009)

Als für den deutschen Raum ertragreich erwies sich die *Good-Practice Datenbank* des deutschen Bundesinstituts für Berufsbildung.¹⁴ Diese stellt in Deutschland durchgeführte Lösungsansätze für die Förderung von in der Berufsbildung benachteiligte Zielgruppen dar. Die Darstellungen sind durchwegs gut aufgearbeitet und aussagekräftig. Die vorgestellten Maßnahmen können dabei von LeserInnen bewertet werden und sind mit einer Anbieterdatenbank verbunden. Ebenso fanden Projekte des deutschen *Lernende-Regionen-Netzwerks* in die Aufstellung recherchierter Projekt Eingang.¹⁵ Sie stellen vor allem die für Bildungsträgerorganisationen bestehende Notwendigkeit der Vernetzung mit ihrem gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Umfeld in den Mittelpunkt.

¹⁴ Good-Practice Datenbank des deutschen Bundesinstituts für Berufsbildung http://www.bibb.de/de/nh_8966.htm (Letzter Zugriff: 26.01.2010)

¹⁵ Datenbank Lernende Regionen (Deutschland): www.lernende-regionen.info (Letzter Zugriff: 12.11.2009)

Tabelle 9.2

Dargestellte Projektbeispiele nach Recherchequelle

	EQUAL	Good-Practice Datenbank (BIBB)	Youth-Program	Lernende Regionen	Guide for Training in SMEs	freie Recherche/andere Quelle	Empfehlung
[P1] Working towards the future	✓						
[P2] Mundo	✓						
[P3] Theaterspiel/Shakespeare		✓					
[P4] Playing for Success							✓
[P5] DURch Europa			✓				
[P6] Learning at Work Day						✓	
[P7] Living Library							✓
[P8] Planet Kultur							✓
[P9] Changing Directions	✓						
[P10] Rainboweconomy	✓						
[P11] United in Learning						✓	
[P12] Re-komp	✓						
[P13] Travel Agents	✓						
[P14] TeleMentoring						✓	
[P15] Bildungslotse							✓
[P16] Lighthouse Project						✓	
[P17] Mite	✓						
[P18] Minority Business	✓						
[P19] The European Public Kitchen			✓				
[P20] Virtaa firmaan	✓						
[P21] Ex-In						✓	
[P22] Pakt	✓						
[P23] Gala	✓						
[P24] Trägerübergr. Bildungsberatung				✓			
[P25] Bildungs-/Lernortkooperation				✓			
[P26] Inflow					✓		
[P27] Coda						✓	
[P28] Project Portolano							✓
[P29] Transfer of Portfolios							✓
[P30] Outstanding	✓						
[P31] Clare LLL Network	✓						
[P32] Jums							✓
[P33] AlphaZ						✓	
[P34] K + 50	✓						
[P35] Work and Learn together					✓		
[P36] Step						✓	
[P37] Empowerment Centre	✓						

Quelle: 3s-Darstellung

Andere Datenquellen nehmen einzelne Zielgruppen in den Fokus. Ein Beispiel hierfür ist die Projektdatenbank *migrants2work*.¹⁶ Diese vom internationalen Projekt Learning by Doing ins Leben gerufene Good-Practice Datenbank beinhaltet Ansätze zur Integration von MigrantInnen in die lokale Gesellschaft durch verschiedenste Maßnahmen wie Sprach- oder Arbeitserwerb sowie kulturelle Orientierungshilfen. Ebenso zielgruppenspezifisch ist das *Youth (in Action)-Programm* der Europäischen Kommission.¹⁷ Dieses unterstützt Maßnahmen, die die gesellschaftliche Beteiligung Jugendlicher stärken, und legt dabei auf die Ermöglichung von Mobilität und interkulturellen Austausch wert. Das Programm deckt somit ein weites methodisches Spektrum an Aktivitäten ab.

Neben Online-Projektdatenbanken dienen auch diverse Ergebnisse der Literaturrecherche dem Auffinden innovativer Lern- und Beteiligungsansätze. Ein Beispiel dafür ist ein Leitfaden zu Weiterbildungsaktivitäten in kleineren und mittleren Betrieben.¹⁸ Dieser enthält im zweiten Band eine Aufstellung von fünfzig Good-Practice Projekten in diesem Bereich. Darüber hinaus wurde zu einzelnen Zielgruppen oder Aufgabenstellungen auch eine freie Internetrecherche durchgeführt, die jeweils einzelne interessante Ergebnisse erbrachte.

¹⁶ Good-Practice Datenbank migrants2work: <http://www.migrants2work.com> (Letzter Zugriff: 12.11.2009)

¹⁷ Youth-Programm der Europäischen Kommission: http://ec.europa.eu/youth/sharing-experience/all_experiences_en.htm (Letzter Zugriff: 12.11.2009)

¹⁸ Guide for Training in SMEs (Maack Wilke (Hrsg.)), 2009



11 Kurzbeschreibung von 35 Projektbeispielen guter Praxis



<i>Projektname</i>	[P1] Working towards the future
	<i>Kategorisierung laut Konzept</i>
<i>Aufgabenstellung:</i>	Beteiligungskontext erschließen
<i>Zielgruppe:</i>	Langzeitarbeitslose: va. Alleinerziehende, MigrantInnen (v.a. Estland und Russland)
	<i>Zentrale Beschreibungsmerkmale</i>
<i>Kurzbeschreibung:</i>	<p>Das Projekt WORKING TOWARDS THE FUTURE zielte darauf ab, alleinerziehenden Eltern, die großteils Migrationshintergrund aufwiesen, trotz ihres oft belastenden Alltags eine Lebenssituation zu ermöglichen, die potenziell auch Raum für Lern- und Entwicklungsprozesse bietet. Um eine gesicherte, selbstständige Lebensführung möglich zu machen, stellte das Erreichen eines Arbeitsplatzes eine wichtige Zielsetzung dar. Dieses war aber nur bei einer möglichst integrativen und umfassenden Bearbeitung der vielfältigen Alltags Herausforderungen der TeilnehmerInnen möglich. Dies geschah in einer ersten Phase in Peer-Gruppen (zu jeweils 12 Personen). Dort stand die Entwicklung positiver Erfahrungen der Eltern-Kind-Beziehung (Freude an der Elternschaft) und die Bearbeitung möglicher Probleme im familiären Umfeld genauso im Mittelpunkt wie die Stärkung des Selbstbewusstseins und -vertrauens, der Umgang mit täglichen Routinen usw.; die Gruppen dienten auch dem Aufbau sozialer Beziehungen und Netzwerken, die über die Projektdauer hinaus eine Stabilisierung des Lebensumfeldes unterstützen sollten. Im Anschluss an diese (parallel weiterlaufenden) Maßnahmen folgte ein zweimonatiges Arbeitsmarkttraining, in dem die TeilnehmerInnen auch an ihren Interaktions- und Teamfähigkeiten arbeiteten. Diejenigen, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht für den Eintritt in den Arbeitsmarkt bereit waren, nahmen an Vorbereitungskursen teil, machten Berufspraktika oder nahmen durch das Projekt bzw. Projektpartner unterstützte, kleinere Arbeiten an. In der Auseinandersetzung mit den FamilienberaterInnen wurden außerdem individuelle Berufsvorstellungen sowie realistische</p>

Weiterbildungs- und Beschäftigungspläne entwickelt. Es wurden aber auch mögliche Institutionen der Weiterbildung oder potenzielle arbeitgebende Unternehmen besucht. Beim konkreten Eintritt in den Arbeitsmarkt wurden unterstützende Maßnahmen, wie das Organisieren und Ermöglichen einer Kinderbetreuung, gesetzt. Nach dem Ende der Maßnahmen konnten Personen, die einen Arbeitsplatz gefunden hatten, auch weiterhin die Angebote nutzen (wie Arbeitstraining, Erwachsenenbildung). Etwa 50% der TeilnehmerInnen konnten ausgehend von der Initiative in den Arbeitsmarkt integriert werden.

Zentrales Erfolgskriterium:

Durch die Berücksichtigung verschiedenster Lebensaspekte (Erwerbsleben, familiäre Situation, Identität und Selbstvertrauen) und durch deren Bearbeitung sowohl unter Begleitung von ProfessionalistInnen (z.B. FamilienberaterInnen) und anderen Betroffenen (Peer-Gruppen) werden bisher durch ihr Alltagsleben stark belastete Personen in die Lage versetzt, weitere Lern- und Entwicklungsschritte – auch konkret in Richtung Arbeitsmarkt – zu setzen.

Bekannte Schwierigkeiten:

Erreichen der Zielgruppe war anfangs sehr schwierig und beanspruchte viel Zeit (benötigt wird ein guter Plan/Strategie zur Rekrutierung der Zielgruppe)
Individuelle Faktoren; jedeR TeilnehmerIn benötigt unterschiedliche Unterstützungsangebote, die individuellen Erfahrungen müssen berücksichtigt werden (sehr aufwendiger Prozess)
Beschäftigungsmöglichkeiten für die TeilnehmerInnen schwer zu finden
generelle Haltung gegenüber alleinerziehenden MigrantInnen: diese verlassen sich angeblich zu sehr auf soziale Unterstützungen

Vernetzte Institutionen:

Nationale Partner:
_ Subsidised Employment
_ Unit of Social Services
_ Department of City of Helsinki
_ Kotelotyö Work Centre of the Pulmonary Association Heli
Information Services for Immigrants
_ Development Unit of the Kalliola Settlement
_ Helsinki Polytechnic Stadia
_ Eastern Family Centre of the Social Services' Department of City of Helsinki
Transnationale Partner:
_ Digital Campus, Italy
_ Ditos Oz, Slovakia

*Kurzbeschreibung
zur Vernetzung:*

Ein Netzwerk nationaler Partner war notwendig, um einerseits deren Expertise im Hinblick auf MigrantInnen, alleinerziehende Eltern oder die Methodik der Peer-Gruppen-Arbeit zu erhalten. Andererseits stellten die Partner auch Praktikums- und (Übungs-)Arbeitsplätze zur Verfügung. Eine transnationale Partnerschaft hatte zum Ziel, Vergleiche zwischen verschiedenen europäischen Ländern zu ziehen, sowie kulturelle, ökonomische und soziale Bedingungen zu benennen, die den Zugang und den Erhalt des Arbeitsplatzes unterstützen. Außerdem kam ein Austausch über neue Trainingsmethoden und Ansätze zustande und es entstanden gemeinsame Berichte, Methoden und Ablaufmodelle.

Projektinformationen

<i>Land:</i>	Finnland
<i>Laufzeit:</i>	2006 - 2009
<i>Trägerorganisation:</i>	Pienperheyhdistys ry (the Single Parents' Association)
	Die „Single Parents Association“ ist eine Beratungsorganisation, die sich sowohl auf präventiven und reparativen Kinder- und Jugendschutz, als auch auf die Unterstützung von alleinerziehenden Eltern spezialisiert hat. http://www.pienperhe.fi/
<i>Förderprogramm:</i>	EQUAL
<i>Projektbudget gesamt:</i>	EUR 1.052.600
<i>Durchschnittlich Teilnahmedauer (Monate)</i>	12
<i>Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen</i>	5 Gruppen bestehend aus 12 Familien, die Personen mit migrantischem Hintergrund oder alleiniger Erziehungsverantwortung aufweisen
<i>Kosten/ TeilnehmerIn</i>	EUR 17.543 (pro Familie)
<i>Kosten/Teilnehmer- In/Teilnahmemonat</i>	EUR 1.461 (pro Familie/pro Monat)
<i>Schlüsselarbeits- kräfte</i>	3 (2 Familienberater und 1 Jobplaner)
<i>Gesprächs- partnerIn:</i>	Juha Turtiainen juha.turtiainen@pienperhe.fi +358 9 7206 8123,
<i>Kontakt Daten:</i>	Pienperheyhdistys ry Hämeentie 130 A FI-00560, Helsinki http://www.pienperhe.fi , Tel:+358 9 720 6810 Korte Aapo (Financial Secretary, weiterer Ansprechpartner)

aapo.korte@pienperhe.fi
+358 9 7206 8126
Pieviläinen Eija (Managing Director, weiterer Ansprechpartner)
eija.pievilainen@pienperhe.fi
+358 9 7206 8122

Website – Link: <https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/dpComplete.jsp?cip=FI&national=49>
Produkte Modellbeschreibung „Beschäftigungspfad für alleinerziehende Eltern“

Perspektive für Wien

Vergleichbare Projekte in Wien: Teilaspekte des Projekts finden sich in verschiedenen Wiener Maßnahmen. Die Bearbeitung krisenhafter Situationen im familiären Rahmen wird z.B. abgedeckt durch:
_Familienberatungsstelle für professionelle Begleitung in Krisensituationen (Verein PeLe)
_Familienberatung für MigrantInnen (Verein Miteinander Lernen, Verein Familie und Beratung)
Das Programm NOVA (waff) widmet sich der Vereinbarkeit von Karenz und Beschäftigung.



Projektname **[P2] Mundo**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Beteiligungskontext erschließen
Zielgruppe: MigrantInnen verschiedenen Alters und unterschiedlicher Herkunft mit (und ohne) Erfahrung im Medienbereich

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: MUNDO ist ein Medienprojekt in Helsinki (Finnland), das auf MigrantInnen und ethnische Minderheiten in Finnland, unabhängig vom Alter der Personen und deren Erfahrungen in der Medienarbeit, abzielte. Neben einer beruflichen Integration der TeilnehmerInnen war auch eine stärkere Präsenz von ethnischen Minderheiten in den finnischen Medien eine Zielsetzung. Das Programm des Projekts bestand aus fachlichem Training sowie aus Praktika im Medienbereich. Im Trainingsangebot wurden verschiedenste theoretische und praktische Grundlagen der Medienarbeit vermittelt. Die mit dem Training abgestimmten Praktika von zwei Mal vier Monaten fanden in zwei Bereichen statt: In der Fernsehproduktion (Finish Broadcasting Company YLE), wo regelmäßig kurze Dokumentationen angefertigt wurden; und in der Zeitungs- und Radioproduktion, wo an einem englischsprachigen Magazin oder einer Radiosendung mitgearbeitet wurde. Insgesamt nahmen 24 TeilnehmerInnen aus 18 Ländern am Projekt teil. 27 Praktika wurden absolviert, vorgesehen war für jedeN TeilnehmerIn jeweils zwei Praktika. Auch freiberufliche Tätigkeiten wurden für einige TeilnehmerInnen möglich. Des Öfteren konnten Praktika aufgrund der schwierigen persönlichen Situation der TeilnehmerInnen nicht abgeschlossen werden, da diese zeitgleich auch ihren Lebensunterhalt bestreiten mussten. Die Fernsehproduktion stellte sich mit Fortschreiten der Projektlaufzeit als attraktiveres Feld dar, was dem Projekt großen Administrationsaufwand abverlangte.

Zentrales Erfolgskriterium:

direkter Einsatz erlernter Qualifikation im Medienbereich
 Motivation durch unmittelbares Erleben der Einsatzmöglichkeiten in Medienprodukten

hohe Quote an Arbeitsplatzvermittlungen im Anschluss an das Projekt

Bekannte

Schwierigkeiten: keine Fortführung des Projekts wegen mangelnder Unterstützung durch das Management der Trägerorganisation
TeilnehmerInnen mussten für finanzielles Auslangen nebenbei arbeiten
Herausforderung der Supervision unterschätzt: hohe Anforderungen an Studierende
Änderungswünsche bezüglich des Zielmediums (eher TV statt Zeitung oder Radio) steigerten den Organisationsbedarf

Vernetzte

Institutionen: Unternehmen im Bereich TV- Radio- und Printmedien
große, etablierte, gut vernetzte Trägerorganisation

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Im Projekt bestand große Abhängigkeit von Hauptpartner (YLE). Aufgrund von dessen mangelndem Interesse wurde das Projekt eingestellt. Wichtig ist die Vernetzung im Medienbereich, um Praktikumsstellen und potenzielle Arbeitsmöglichkeiten für die TeilnehmerInnen erschließen zu können.

Projektinformationen

Land: Finnland
Laufzeit: November 2004 - Oktober 2007
Trägerorganisation: Finnish Broadcasting Company Ltd (YLE Oy - Yleisradio Oy)
 das öffentliche Rundfunkunternehmen in Finnland
 4 TV-Sender, 6 Radiosender, 25 Regionalradiosender

Förderprogramm: EQUAL
Projektbudget gesamt: EUR 1.500.000
Durchschnittlich Teilnahmedauer (Monate) 18
Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen 26
Kosten/ TeilnehmerIn EUR 57.692
Kosten/TeilnehmerIn/Teilnahmemonat EUR 3.205
Schlüsselarbeitskräfte 2 MitarbeiterInnen (Vollzeit)
GesprächspartnerIn: Marita Rainbird (Projektmanagerin, nicht mehr im Unternehmen)
 +35 8 40 740 4339
 maritarainbird@hotmail.com

<i>Kontakt</i> <i>daten:</i>	Linda Lappalainen (weitere Ansprechpartnerin) PL 50, 00024 Yleisradio +358 9 1480 4508 linda.lappalainen@yle.fi
<i>Website – Link:</i>	http://www.yle.fi/mundo http://www.yle.fi/ulkomailla/index.php?id=1342 (Mundo Radio) https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/dpComplete.jsp?cip=FI&national=54
<i>Produkte</i>	408 Fernsehsendungen, davon 157 Kurzdokumentationen (insges. 49,5 Stunden) dutzende Radiosendungen Leitung von Schul-Workshops
<i>Vorbandene Dokumente:</i>	Begleitreport "Case closed?" (umfasst Struktur des Projekts, Produkte in verschiedenen Medien, erreichte Qualifikationen, Hintergrundinformationen zur Thematik)

Perspektive für Wien

<i>Vergleichbare Projekte in Wien:</i>	In Wien gibt es einige Projekte, die Medienarbeit als Mittel des Kompetenzerwerbs bzw. der Beteiligungsförderung einsetzen - teilweise auch für junge MigrantInnen (Biber, CU TV, Radio Orange, Augustin)
--	---



Projektname [P3] Theaterspiel/Shakespeare
Folgeprojekte: KULTI VIA und „Bunt in die Zukunft“

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Beteiligungskontext erschließen
Zielgruppe: Shakespeare: Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund
 KULTI VIA: Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund im Alter zwischen 16 – 25 Jahren mit schlechten Voraussetzungen für den Arbeitsmarkt
 das Projekt arbeitet im Rahmen des Netzwerks „Vielfältig integrieren“ mit Schulen, Betrieben und anderen AkteurInnen vor Ort arbeiten stadtteilbezogen zusammen
 Bunt in die Zukunft: Junge Flüchtlinge und Bleibeberechtigte

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Im Projekt Shakespeare und den Folgeprojekten KULTI VIA und Bunt in die Zukunft werden rund um die Arbeit an Theaterauftritten Lernprozesse organisiert. In Gruppen von 8 bis 12 Leuten finden theaterpädagogische Einheiten statt, die die Fähigkeiten der TeilnehmerInnen vor allem im kommunikativen und sprachlichen Bereich stärken sollen. Darüber hinaus werden konkrete Theateraufführungen eingeübt. Daneben kommen aber auch die Theaterauftritte begleitende Tätigkeiten in den Bereichen Holzbau, EDV, Textil oder Kosmetik und Öffentlichkeitsarbeit zum Einsatz. Jugendliche, die nicht auf der Bühne stehen wollen, werden mit diesen Aufgabe betraut bzw. sind für die Requisiten, die Bühnenarbeit oder in der Werbung aktiv. Die gemeinsame, teilweise inszenatorische Arbeit stärkt auch die Teamfähigkeit der TeilnehmerInnen, die Auftritte stellen motivierende Erfolgserlebnisse dar. Die Jugendlichen sind über ein Jahr 38,5 Stunden in dem Projekt integriert, darin ist auch freie Zeiteinteilung z.B. zum Erlernen von Texten möglich. Der Ablauf ist dabei so, dass die TeilnehmerInnen morgens klassischen Schulunterricht haben, 3 Mal in der Woche finden theaterpädagogische Einheiten statt, ein Nachmittag in der Woche ist für darstellendes Spiel vorgesehen, 1 Tag in der Woche befinden sich die TeilnehmerInnen in einer Berufsschule und alle 2 Monate machen sie für einen Monat ein

Praktikum, in dieser Zeit sind sie dann nur 1 Mal in der Woche anwesend.

Zentrales Erfolgskriterium:

vielfältiger Kenntniserwerb durch Theaterarbeit und damit die Kombination qualifizierender Berufsausbildung mit theaterpädagogischen Maßnahmen
die Theaterarbeit verleiht Jugendlichen Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein, erstmals Applaus und Anerkennung in ihrer Biographie
nach Projektablauf können sich TeilnehmerInnen selbstständig bewerben und ihre Lebensläufe und Bewerbungsunterlagen strukturieren

Bekannte Schwierigkeiten:

mangelnde Abstraktionsfähigkeit der Mehrzahl der TeilnehmerInnen
negative Lernerfahrungen
spezielle Bedürfnisse der Zielgruppe
wenig förderliche Lebenskontexte der TeilnehmerInnen
schwierige Weckung der Lernmotivation
zu Beginn meist hohe Fehlzeiten, dies pendelt sich dann aber ein

Vernetzte Institutionen:

Netzwerk Bunt in die Zukunft: IN VIA Köln, dem DICV Köln, dem Caritasverband Köln und dem Flüchtlingsrat NRW

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Gemeinsames Ziel des Netzwerks Bunt in die Zukunft ist es, Flüchtlinge und Bleibeberechtigte durch Beratung und Qualifizierung in den Arbeitsmarkt zu integrieren.

Projektinformationen

Land: Deutschland

Laufzeit: Shakespeare: 01.09.2001 – 2006
KULTI VIA: 01.04.2009 – März 2012
Bunt in die Zukunft: 01.11.2008 – 31.10.2010

Trägerorganisation: IN VIA e.V., KölnVerband katholischer Mädchensozialarbeit

IN VIA ist ein international organisierter katholischer Frauenverband, der sich gesellschaftspolitisch und durch konkrete Hilfen für gerechte Lebensbedingungen v.a. für Mädchen und junge Frauen einsetzt.

Förderprogramm: Shakespeare: IN VIA e.V., KölnVerband katholischer Mädchensozialarbeit, sowie Eintrittsgelder und Spenden
Bunt in die Zukunft: Xenos Leben und Arbeiten in Vielfalt; ESF, Deutsches Bundesministerium für Arbeit und Soziales

Durchschnittlich

<i>Teilnahmedauer (Monate)</i>	12
<i>Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen</i>	Shakespeare: 25 Personen KULTI VIA und Bunt in die Zukunft: 31
<i>Schlüsselarbeitskräfte</i>	Shakespeare: 30 Std. Ausbilder/ Theaterpädagoge + 8 Std. Lehrkraft KULTI VIA: 3 – 4 Personen á 39 Std. Bunt in die Zukunft: 50 Std. SozialarbeiterInnen und – pädagogInnen, Lehrkräfte und Regisseur
<i>GesprächspartnerIn:</i>	Simone Böddeker (KULTI VIA) simone.boeddeker@invia-koeln.de +49-2213489052 Gabi Klein (Bunt in die Zukunft und Shakespeare) gabi.klein@invia-koeln.de +49-221-3489051
<i>Kontakt Daten:</i>	KULTI VIA) Rolandstr. 16, 50677 Köln,
<i>Website – Link:</i>	http://www.good-practice.de/loesungen/ http://www.invia.caritas.de ; http://caritas.erzbistum-koeln.de/koeln_invia/Shakespeare/ http://www.jugendsozialarbeit.info/jsa/lagkjsnrw/lagkjsnrw_web.nsf/d8b9db68eb323349c1256e22003fb0cd/07c74757bd496a39c12575e1003f76a2/\$FILE/Kulti%20VIA.pdf http://www.jugendsozialarbeit.info/jsa/lagkjsnrw/lagkjsnrw_web.nsf/id/ne_kultivia.html
<i>Produkte</i>	Aufführung des entwickelten Theaterstücks (größtenteils ausverkauft) Outward Bound-Preis (Institut für Erlebnispädagogik an der Universität Lüneburg)

Perspektive für Wien

<i>Vergleichbare Projekte in Wien:</i>	Es bestehen Theaterprojekte für Jugendliche (Theaterpädagogisches Zentrum in Kooperation mit der VHS Ottakring, offoff Theater), allerdings nicht vorrangig für benachteiligte TeilnehmerInnen und eher mit einer freizeitgestalterischen als einer arbeitsmarktintegrativen Zielsetzung.
--	---



Projektname

[P4] Playing for Success

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung:

Beteiligungskontext erschließen

Zielgruppe:

SchülerInnen mit Lernbenachteiligung, im Fokus Kinder zwischen 10 und 14 Jahren

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung:

PLAYING FOR SUCCESS versucht durch die Anbindung an Sportclubs und -vereine (angefangen von der Premier League über Cricket, Basketball, Hockey etc.) in ihrer Lernbeteiligung benachteiligte SchülerInnen zum Lernen zu motivieren und zu befähigen. In eigens eingerichteten Lernzentren (derzeit 162) im Umfeld der Sportanlagen vermitteln TutorInnen unter der Führung besonders qualifizierter LehrerInnen vor allem Alphabetisierung, "numeracy", die Befähigung zu Lernen und IT-Kenntnisse. Die Lerneinheiten finden außerhalb der (und zusätzlich zu den) üblichen Schulstunden statt. Dies kann nur unter Einsatz besonderer motivierender und spielerischer Methoden der Pädagogik und Wissensvermittlung, die dem Charakter einer Freizeitgestaltung gerecht werden, gelingen. Gerade die Verknüpfung mit sportlichen Einrichtungen teilweise prominenter Sportclubs sowie das öffentliche Bewerben durch prominente SportlerInnen wirken sich auf die Teilnahmemotivation der SchülerInnen positiv aus. Die Zielgruppe sind vor allem 10 - 14 jährige lernbenachteiligte Jugendliche. Sie werden generell über 10 Wochen ca. 20 Stunden lang unterrichtet. Das Projekt wuchs seit seiner Initiierung im Jahr 1997 von Jahr zu Jahr. Immer mehr Sportzentren, Sportclubs und Sponsoren konnten in dieser Zeit gewonnen werden. Das Projekt hat sich mittlerweile über weite Teile Großbritanniens ausgedehnt. Es konnte zunehmend auch die Akzeptanz des Regelschulwesens und pädagogischer ExpertInnen erreicht werden. Evaluationen haben gezeigt, dass die Lernfähigkeit der teilnehmenden SchülerInnen sich signifikant verbesserten (Lern-/Schreib- und IT-Fähigkeiten). Doch auch Softskills, wie die Lernmotivation und das Selbstbewusstsein der SchülerInnen, konnte gesteigert werden.

Zentrales Erfolgskriterium:

Motivation durch Anbindung an sportbezogene Einrichtungen, prominente SportlerInnen und Sportclubs werden als

'Testimonials' verwendet um die Lernmotivation der SchülerInnen zu steigern (Verknüpfung von Sport/Spaß mit Lernerfolgen)
 die Initiative ist sehr gut vernetzt und wird von der Politik unterstützt
 namhafte Partner (z.B. aus der Premier League) nehmen teil

*Bekannte**Schwierigkeiten:*

der Auswahlprozess geeigneter Kinder musste erst etabliert werden
 Kommunikation mit LehrerInnen und Eltern wurde anfangs zu wenig berücksichtigt
 großer Verwaltungsaufwand aufgrund der Vernetzung vieler Einrichtungen

*Vernetzte**Institutionen:*

Department for Children, Schools and Families
 insgesamt 18 Sportarten, z.B.:
 The Premier League (Premier League Reading Stars)
 The Football Foundation
 The Football League Trust
 Premier Rugby
 Wooden Spoon
 The England Cricket Board
 University of First Age (UFA)
 The Children's University
 QiSS Quality in Study Support and ContinYou
 Grundbildungseinrichtungen: Reading the Game, Reading is Fundamental, Kick into Reading, Playing With Words, Reading Champions

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Die Vernetzung in Form der Partnerschaft Playing for Success wuchs seit Beginn des Projektes und mit dessen Erfolg rasant an. Die hohe öffentliche Aufmerksamkeit und die damit verbundene positive Berichterstattung trug stark dazu bei. Neben den Gründungspartnern zählen mittlerweile unzählige Kleinpartner (der jeweiligen Bildungszentren) dazu. Dies bringt insgesamt einen hohen Verwaltungsaufwand mit sich.

Projektinformationen

Land: Großbritannien
Laufzeit: 1997 - heute
Trägerorganisation: Partnerschaft Playing for Success

Kooperation vom Ministerium für Kinder, Schule und Familie (Department for Children, Schools and Families (DCSF)), lokalen Behörden (LA), Football Foundation (FF), und Sportclubs (inkl. deren SponsorInnen)

Projektbudget gesamt:

EUR 163.791 (150.000 Pfund (Förderungszeitraum 1. April 2008 - 2011), PFS Zentren erhalten auch Förderungen von

	lokalen Sponsoren)
<i>Durchschnittlich Teilnahmedauer (Monate)</i>	ca. 2000 (insgesamt)
<i>Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen</i>	über 250.000 SchülerInnen haben am Programm seit Beginn teilgenommen 162 Sportclubs beteiligt (Status 2008)
<i>Schlüsselarbeits- kräfte</i>	10 - 15 MitarbeiterInnen pro Zentrum (162 Zentren derzeit)
<i>Gesprächs- partnerIn:</i>	Tracey Jones (Administration Manager) tracey@rexbhallassociates.com
<i>Kontakt Daten:</i>	Karen Detheridge (Administration Assistant, weitere Ansprechpartnerin) karen@rexbhallassociates.com Playing for Success Rex Hall Associates Ltd The Tom Silk Building Halfords Lane, West Bromwich B71 4LG
<i>Website – Link:</i>	http://www.playingforsuccessonline.org.uk
<i>Produkte</i>	Playing for Success-Handbuch Evaluation Paper Fallstudien zu einzelnen PFS-Centres Jahrbuch 2008
<i>Vorhandene Dokumente:</i>	Evaluationsbericht (2007), Yearbook (2008)

Perspektive für Wien

<i>Vergleichbare Projekte in Wien:</i>	Das Projekt Technopool stellt in Wien die Verbindung von einem sportlichen Engagement in Vereinen (ISS Admira Technopool, Kooperation Wiener Amateur Ringer Verband) und dem Arbeitsmarkteinstieg her. Ebenso verbindet das Projekt Sowieso Mehr (MA 17, Interface) Sport mit Bildungsförderung für Jugendliche. Der Umfang und die öffentliche Wahrnehmung sind aber nicht vergleichbar.
--	---



Projektname **[P5] DURch Europa - Deutsch-Ungarisch-Rumänisches Projekt für Jugendaustausch und Jugendbildung**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Beteiligungskontext erschließen

Zielgruppe: Jugendliche

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Das Projekt DURch EUROPA ist ein deutsch-ungarisch-rumänisches Jugendaustausch- und Jugendbildungsprojekt. Der immer wieder in Erscheinung tretende kulturelle Konflikt zwischen Rumänien und Ungarn, beispielsweise bezüglich der Behandlung ethnischer Minderheiten, stellte die Hauptgrundlage für das Projekt dar. Jugendliche der angesprochenen Länder trafen sich 2007 in insgesamt vier Workshops (zwei Mal in Rumänien) um über europäische bzw. nationale Unterschiede und Herausforderungen kultureller und politischer Natur zu diskutieren. Großteils wurden die Jugendlichen über Schulen erreicht. Die im Diskussionsprozess angewandten Methoden umfassten unter anderem Theater- oder Tanzworkshops, womit die Interaktion auch spielerisch aufgearbeitet wurde. Hauptzielsetzung des Projekts sollte die Motivation der TeilnehmerInnen dazu sein, sich selbst in diesem Feld zu engagieren. Neben der Durchführung der angesprochenen Aktivitäten war es den InitiatorInnen wichtig, den TeilnehmerInnen die verwendeten Methoden zu einer weiteren Anwendung – auch in anderen Kontexten – zu vermitteln. Die gelungene Vernetzung der TeilnehmerInnen untereinander kann jedenfalls als ein Erfolg des Projekts verbucht werden. Als weitere erreichte Zielsetzungen kann das Lukrieren von Fördermitteln sowie allgemein der Aufbau einer gemeinsamen Initiative von Jugendlichen angeführt werden. 2008 wurde die Initiative mit zwei Workshops in Deutschland fortgesetzt.

Zentrales Erfolgskriterium:

Jugendliche organisierten Workshops für Jugendliche
Verbreitung einer fundierten Methodik zur Bearbeitung gesellschaftlich schwieriger Themen
Aktivierung einer teilweise schwer motivierbaren Zielgruppe

Bekannte

Schwierigkeiten: Finanzierung - Förderung wurde erst kurz vor Projektbeginn

stattgegeben (Geld wurde anfangs aus privaten Mitteln gewährleistet)
 fehlende Akzeptanz und Vertrauen von Projektpartnern (Schulen, Lehrer, Eltern etc.)
 große kommunikative Herausforderung der vernetzten PartnerInnen (Kontakt zu TeilnehmerInnen fand nur persönlich statt)
 Workshoptermine wurden ungünstig gewählt (Abiturzeit)
 Zeitspanne zwischen Förderzusage und Überweisung des Geldes war sehr lange

Vernetzte

Institutionen: Jugendorganisationen
 Schulen/schulische Einrichtungen

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Die Vernetzung von Jugendlichen und Jugendorganisationen mehrerer Länder, die schwierige historische Beziehungen aufweisen, war Ziel dieses Projekts. Da die Verbreitung der Methoden der Auseinandersetzung ebenfalls zentralen Stellenwert besitzt, sind weitere Vernetzungsaktivitäten im Projektkonzept angelegt.

Projektinformationen

Land: Deutschland
Laufzeit: 1.9.2007 - 30.11.2007
Trägerorganisation: INES internationales Netzwerk für Europastudien

INES ist ein eingetragener (und gemeinnütziger) Verein, der ursprünglich von einer Gruppe Studierender der Universität Hannover gegründet wurde und heute ein internationales Netzwerk für Europastudien entwickelt.

Förderprogramm: Youth Programm
Schlüsselarbeitskräfte: freiwillige MitarbeiterInnen von Jugendorganisationen
 SchülerInnen
GesprächspartnerIn: Roman Fleißner (Initiator)
 +49 176 7632 2596

Kontaktdaten: INES internationales Netzwerk für Europastudien
 Lübecker Str 5/7; D28203 Bremen

Website – Link: <http://www.durch-europa.eu/>
Produkte "Durch Europa" Handbuch 2007 (http://www.durch-europa.eu/fileadmin/user_upload/redakteur/projekt/durch_europa_test5.pdf)

Perspektive für Wien

Vergleichbare

Projekte in Wien: Austauschprojekte für Wiener Jugendliche bestehen in großer Anzahl (z.B. Österreichisch-Japanischer Jugendaustausch, Wake up!, Austauschprojekt der katholischen Jugend etc.). Die systematische Verbreitung von Vermittlungsmethoden für

komplexe Themenbereiche ist in einem solche Rahmen nicht bekannt.



Projektname **[P6] Learning at Work day**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Beteiligungskontext erschließen
Inklusionsfähigkeit von Institutionen fördern

Zielgruppe: KMUs in Großbritannien

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: An einem zentralen, jährlich abgehaltenen LEARNING AT WORK DAY sollen MitarbeiterInnen zahlreicher Unternehmen in ganz Großbritannien durch unterschiedliche Initiativen (Workshops, Diskussionen über Bildungsmaßnahmen, Schnupperkurse etc.) motiviert und unterstützt werden, das Lernpotenzial am eigenen Arbeitsplatz zu erkennen. Seit 1996 verfolgte die Campaign for Learning das Ziel, Weiterbildungsmöglichkeiten einem breiten Publikum näher zu bringen. Die Teilnahme eines Unternehmens am Learning at Work Day kann unterschiedliche Gründe haben. Das öffentliche Bekennen zum Lernen am Arbeitsplatz ebenso wie das Definieren neuer Lernziele der MitarbeiterInnen für das kommende Jahr. 2007 nahmen rund 6300 Unternehmen aus den unterschiedlichsten Branchen aus ganz Großbritannien teil. Neben KMUs beteiligten sich auch größere Unternehmen, Unternehmen aus dem öffentlichen Dienst oder regierungsnahe Organisationen. Jährlich wird auch der Learning at Work Day Award für erfolgreiche Konzepte, Ideen und Projekte an Unternehmen vergeben. Die preisgekrönten Initiativen werden auf der Learning at Work Day Website publiziert und sollen dadurch weitere Unternehmen bei der Umsetzung eigener Weiterbildungsmaßnahmen unterstützen. Der Learning at Work Day erhält breite Medienwirksamkeit und wird von politischer Seite unterstützt. Die MitarbeiterInnen der beteiligten Unternehmen werden auf einer sehr breiten Basis einbezogen und machen an den Veranstaltungstagen zum Teil erstmals positive Weiterbildungserfahrungen. Oftmals mündet der Tag in einer Verstärkung der Aktivitäten eines Unternehmens im Personalentwicklungsbereich. Seit Einführung des Learning at Work Days nahmen immer mehr Unternehmen an der Initiative teil. Das Bewusstsein über die eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten wurde in zahlreichen Unternehmen erhöht.

Zentrales Erfolgskriterium: weiterbildungsferne und in ihrer Lernbeteiligung benachteiligte MitarbeiterInnen werden durch den zentralen Weiterbildungstag angesprochen
starke Vernetzung innerhalb der und zwischen den beteiligten Unternehmen
die Initiative verursacht meistens weitere Rahmenprojekte im Weiterbildungssektor
medialer Effekt des Learning at Work Days erhöht das Bewusstsein für Weiterbildungsmaßnahmen

Vernetzte Institutionen: Adult Learning Weeks
Kurzbeschreibung zur Vernetzung: 1999 gliederte sich diese Initiative in die Adult Learner's Week ein und wurde damit zum fixen Bestandteil der ältesten Lernkampagne in Großbritannien.

Projektinformationen

Land: Großbritannien
Laufzeit: seit 1996 findet der Learning at Work Day jährlich statt
Trägerorganisation: NIACE Dysgu Cymru
führende Nichtregierungsorganisation für Erwachsenenbildung in England und Wales

Förderprogramm: ESF
Durchschnittlich Teilnahmedauer (Monate) 1 Tag
Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen mehrere 100.000 MitarbeiterInnen seit 1996
2007 nahmen 6300 Unternehmen teil
Schlüsselarbeitskräfte Arbeitsleistung liegt hauptsächlich bei den Weiterbildungsbeauftragten in Unternehmen bzw. den HRD MitarbeiterInnen
GesprächspartnerIn: Rebecca Goodbourn
rgoodbourn@cfllearning.org.uk

Website – Link: <http://learningatwork.org.uk>
Vorhandene Dokumente: Umfangreiche Evaluationspapers, Case Studies, Activity Ideas (<http://www.learningatwork.org.uk/en/resources.asp>)

Perspektive für Wien

Vergleichbare Projekte in Wien: In Wien wurde im Rahmen eines Ziel 2 Programms ein Modellprojekt „Tage des Lernens am Arbeitsplatz“ in einem Fremdenverkehrsbetrieb umgesetzt und ausführlich (u.a. auch in Form eines Videos) dokumentiert (vgl. Weber, Friederike;

Gräfinger, Elisabeth (2007): Potenzial Lebenslanges Lernen – Ein Praxisbuch für Unternehmen. Wien: facultas, insbes. Seite 28 – 35)

Eine vergleichbare Initiative zu dem Tag des Lernens am Arbeitsplatz sind Lernfeste. Österreichweit werden – größtenteils unregelmäßig - Lernfeste abgehalten (z.B. in Niederösterreich, Steiermark). Das best eingeführte Projekt stellt das jährlich durchgeführte Lernfest auf Stift Lamprecht in der Steiermark dar (<http://www.lernfest.at/>).



Projektname	[P7] Living Library - Menschenbibliothek
	<i>Kategorisierung laut Konzept</i>
Aufgabenstellung:	Soziale Mobilität unterstützen Zielgruppen aktiv erschließen (Outreaching)
Zielgruppe:	als "Bücher": Angehörige einer sozialen Gruppen, die sich stigmatisiert fühlen; als "LeserInnen": alle Interessierten
	<i>Zentrale Beschreibungsmerkmale</i>
Kurzbeschreibung:	Die LIVING LIBRARY - MENSCHENBIBLIOTHEK ist eine Methode, um einen Kommunikationsprozess zwischen VertreterInnen von sich als stigmatisiert verstehenden sozialen Gruppen und anderen Mitgliedern der Gesellschaft zu initiieren. Die Grundidee läuft darauf hinaus, dass entsprechende VertreterInnen bei einer living library-Veranstaltung als "Bücher" auftreten, mit denen BesucherInnen dieser Menschenbibliothek in ein Gespräch eintreten können. Die erste Umsetzung dieser Methode fand 2000 auf einem dänischen Rockfestival statt und findet seit dem weltweit Anwendung. Die Grundidee besagt, dass bei jeder Veranstaltung VertreterInnen verschiedener sozialer Gruppen als "Bücher" teilnehmen sollten. Allerdings gibt es lokal auch Ansätze, die sich dabei auf eine spezielle gesellschaftliche Minderheit konzentrieren (z.B. MigrantInnen in einem Wiener Projekt). Ziel der Maßnahme ist es für beide beteiligten Seiten, durch persönliche Gespräche und Diskussionen ihre sozialen Grenzen und damit verbundene Vorurteile hinter sich zu lassen. Die "Bücher" können durch diesen Austausch ihre Identität und mit dieser verbundene Schwierigkeiten anderen besser verständlich machen. Der Erfolg des Konzepts erweist sich, neben der weltweiten Verbreitung, in dem Umstand, dass sowohl eine große Mehrheit der teilnehmenden Bücher als auch der organisierenden Einrichtungen nach einem erstmaligen Abhalten einer solchen Veranstaltung eine Wiederholung anstreben. Der Ressourcenaufwand für eine Living-Library Veranstaltung kann je nach Größenordnung (7 bis 50 "Bücher", 1 bis 7 Tage) sehr unterschiedlich sein, ist aber generell eher als gering einzuschätzen.

Zentrales Erfolgskriterium:

einfache Kontaktaufnahme zwischen Mitgliedern stigmatisierter sozialer Gruppen und Mitgliedern anderer Bevölkerungsgruppen
Überwinden von Vorurteilen auf Basis einer direkten Konversation
Teilnahme an Veranstaltung, die explizit Vorurteilsfreiheit gegenüber jeglicher sozialen Gruppe aufweist
einfache Übertragbarkeit des Konzepts auf verschiedene lokale und soziale Umgebungen
relativ unaufwendige Organisation der Veranstaltungen mit einigermaßen großer Wirkung

Bekannte Schwierigkeiten:

bei Reduzierung der Konzeptidee auf eine spezielle Minderheit (z.B. auf Wunsch einer einschlägigen Trägerorganisation):
Gefahr des Eindrucks einer Promotion-Veranstaltung bzw. der internen Selbstbestätigung einer bereits sensibilisierten Community als einzige Wirkung

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Eine lokale Organisation (mit je nach Größe der Veranstaltung 1 bis 5 dem Projekt zugeteilten MitarbeiterInnen) vernetzt sich mit der Living Library Dachorganisation, die Beratung bei der Umsetzung des Originalkonzepts gewährt und bei Bedarf auch bei der Rekrutierung lokaler "Bücher" hilft.

Projektinformationen

Land: Dänemark/weltweit
Laufzeit: seit 2000, starke Ausbreitung bis heute
Trägerorganisation: The LIVING Library Organisation

Dachorganisation der "Living Library" Projekte, die aus dem Ursprungsprojekt heraus entwickelt wurde: Sie führt selbst Projekte durch und unterstützt weltweit lokale OrganisatorInnen bei der Umsetzung

Projektbudget gesamt: große Spannweite, je nach Größe des Projekts: EUR 2.000 - 150.000
Durchschnittlich Teilnahmedauer (Monate) zwischen 1 Tag und 1 Woche
Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen als "Bücher": zwischen 7 und 50
Schlüsselarbeitskräfte in der Dachorganisation: 2 Fixangestellte, mehrere TeilzeitmitarbeiterInnen
für eine Veranstaltung: 1 bis 5 MitarbeiterInnen (je nach Größe)
GesprächspartnerIn: Ronni Abergel (Mitgründer)
ronni.abergel@living-library.org; ronni.abergel@gmail.com
+45 40104230

<i>Kontakt Daten:</i>	Living Library contact@living-library.org
<i>Website – Link:</i>	http://living-library.org/index.html
<i>Produkte</i>	"Don't judge a book by its cover! - The Living Library Organiser's Guide" (Europäische Kommission) Leitfaden für "Living Library"-Projekte der australischen Veranstalter Fragebögen zur Evaluation von "Büchern", LeserInnen
<i>Vorhandene Dokumente:</i>	"Don't judge the book by its cover" – a case study about the Living Library at the public library "The living library: some theoretical approaches to a strategy for activating human rights and peace" (Cross University, Lismore) "The Living Library as an educational tool" (Preston College UK) Evaluationsstudie zu lokalen "Living Library"-Projekten

Perspektive für Wien

<i>Vergleichbare Projekte in Wien:</i>	In Wien besteht der Verein "Living Books", der seinen Schwerpunkt ausschließlich im Bereich der Arbeit mit/für MigrantInnen und der Integrationpolitik setzt. Aus diesem Grund wird der Verein auch vom Dachverband nicht als mit der Ursprungsidee vollständig identifizierbar betrachtet. Eine offene Frage bleibt außerdem, ob und inwiefern Begleitungs- und Betreuungsangebote für Personen, die sich als „Bücher“ zur Verfügung stellen, wünschenswert sind. Eine annähernd ähnliche Maßnahme ist der Besuch von Schulen durch oder gemeinsame Aktionen ZeitzeugInnen des NS- Regimes (z.B. A letter to the stars).
--	---



<i>Projektname</i>	[P8] Planet Kultur
	<i>Kategorisierung laut Konzept</i>
<i>Aufgabenstellung:</i>	Beteiligungskontext erschließen
<i>Zielgruppe:</i>	benachteiligte Jugendliche, zumeist mit Migrationshintergrund
	<i>Zentrale Beschreibungsmerkmale</i>
<i>Kurzbeschreibung:</i>	<p>PLANET KULTUR ist ein Kunstprojekt für lernbenachteiligte Jugendliche. Die TeilnehmerInnen erhalten in dem einen Projektjahr Unterricht sowohl in künstlerischen Fächern (Gesang, Tanz, Schauspiel in insgesamt 30 Wochenstunden) als auch individuellen Unterricht in den Schulfächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Zusätzlich werden Praktikumsstellen in Unternehmen vermittelt sowie der Berufsorientierungs- oder Bewerbungsprozess begleitet. Die Theaterproduktionen, die durchwegs hohes künstlerisches Niveau aufweisen, kommen regelmäßig zur Aufführung, was einen weiteren motivierenden Aspekt für die TeilnehmerInnen darstellt. Die künstlerische Betätigung fordert eine stetige Selbstreflexion und persönliche Öffnung, die oftmals eine größere Offenheit gegenüber der Beteiligung an verschiedensten Prozessen mit sich bringt. Der Erfolg des Projekts beruht, neben dem künstlerischen Zugang, auch auf einer starken persönlichen, emotionalen Bindung der Jugendlichen zu den Kunstprojekten und zu den MitarbeiterInnen des Projekts erreicht. Dies bringt teilweise äußerst auffallende, konstruktive Verhaltensänderungen der Jugendlichen im Zuge der Projektteilnahme mit sich, die in Folge nicht immer auch in Kontexten außerhalb des Projekts erhalten werden können. Eine Theatergruppe im Rahmen des Projekts (Wolke 7) besteht aus besonders begabten ehemaligen TeilnehmerInnen des Planet Kultur Projekts. In Einzelfällen werden ehemalige TeilnehmerInnen auch themenspezifisch im Unterricht von neuen TeilnehmerInnen eingesetzt. Keinen Erfolg zeigte das Projekt lediglich bei Jugendlichen, die aus Justizhaftanstalten oder großen Sammelzentren für AsylwerberInnen zum Projekt gestoßen sind bzw. die eine Drogenerkrankung aufweisen.</p>
<i>Zentrales Erfolgskriterium:</i>	Aktivierung der Beteiligungsmöglichkeiten der Jugendlichen

durch künstlerische Arbeit
 Motivation und Zielsetzung durch qualitativ hochwertige, stark
 rezipierte Aufführungen
 starke persönliche Bindung der Jugendlichen an Projekt und
 Kunstproduktionen
 hoher Anteil an erfolgreichen Vermittlung von
 TeilnehmerInnen in Praktik

Bekannte

Schwierigkeiten: für manche TeilnehmerInnen kann das Beteiligungs-niveau an
 Arbeitsprozessen außerhalb des Kunstprojekts nicht gehalten
 werden
 "Rückkehr" der TeilnehmerInnen in ihr ursprüngliches soziales
 Umfeld macht manche Erfolge zunichte

Vernetzte

Institutionen: Unternehmen (Praktika, Jobs)

*Kurzbeschreibung
 zur Vernetzung:* Die Vernetzung mit Unternehmen zur Bereitstellung von
 Praktika und Arbeitsplätzen geschieht größtenteils über
 persönliche Kontakte mit Personalchefs und -beauftragten.

Projektinformationen

Land: Deutschland

Laufzeit: seit 2004, laufend

Trägerorganisation: Planet Kultur e.V.

privater Verein, der durch zahlreiche öffentliche und private
 SponsorInnen unterstützt wird

Förderprogramm: <http://www.planetkultur.de>

Durchschnittlich

Teilnabmedauer

(Monate) 12

Gesamtanzahl der

TeilnehmerInnen jährlich 20

Schlüsselarbeits-
kräfte 1 Leiterin

6 künstlerische TrainerInnen

6 PädagogInnen

1 Sozialpädagoge

1 Buchhaltungskraft

Gesprächs-
partnerIn: Lisa Mehnert (Projektleitung)

nc-planetgr@netcologne.de

+49 177 42 16 134

Kontakt-daten:

Planet Kultur

Wormser Str. 45, 50677 Köln

+49 221 570 67 32

info@planetkultur.de

Website – Link:

www.planetkultur.de

Produkte erfolgreiche Aufführungen, unter anderem von Romeo und Julia (R n´ J), einem Musical beruhend auf Shakespears "Was ihr wollt" (Illyrium) oder Mc Beth
dazu Videos: <http://www.planetkultur.webdesign-kasube.de/index.php?page=113>

Perspektive für Wien

Vergleichbare Projekte in Wien: Es bestehen Theaterprojekte für Jugendliche (Theaterpädagogisches Zentrum in Kooperation mit der VHS Ottakring, offoff Theater), allerdings nicht vorrangig für benachteiligte TeilnehmerInnen und eher mit einer freizeitgestalterischen als einer arbeitsmarktintegrativen Zielsetzung.



<i>Projektname</i>	[P9] Changing directions
	<i>Kategorisierung laut Konzept</i>
<i>Aufgabenstellung:</i>	Soziale Mobilität unterstützen
<i>Zielgruppe:</i>	Sexualstraftäter
	<i>Zentrale Beschreibungsmerkmale</i>
<i>Kurzbeschreibung:</i>	<p>Sexualstraftäter stellen eine schwer reintegrierbare Untergruppe von StraftäterInnen dar, da sie gesellschaftlich stark stigmatisiert sind. Um dieses Ziel dennoch zu erreichen, bezogen sich die Maßnahmen von CHANGING DIRECTIONS zuallererst auf das ökonomische Feld, da eine ökonomische Integration für die gesellschaftliche Akzeptanz unbedingt als Voraussetzung anzusehen ist. Da die Zielgruppe aufgrund der Stigmatisierung schwer in ein Arbeitnehmerverhältnis zu vermitteln ist, wurde für die Exhäftlinge versucht, eine selbstständige Tätigkeit zu erreichen. Um hierbei erfolgreich zu sein, musste verschiedenste beteiligte AkteurInnen intensiv begleitet und unterstützt werden. Dazu wurden die TeilnehmerInnen im Zuge der Haftentlassung durch speziell auf diese Gruppe von StraftäterInnen spezialisierte Organisationen begleitet. Die Beratung fiel aber gerade in wirtschaftlicher Hinsicht intensiver aus als in solchen Fällen üblich. Um das Gelingen der wirtschaftlichen Integration zu erreichen, mussten auch auf die lokalen Gemeinden, in denen die Ex-Straftäter ihre selbstständige Tätigkeit aufnehmen wollen, eingegangen werden. Dazu wurde auf bereits bestehende Kooperationen zwischen der politischer Administration, UnternehmerInnen, Vereinen sowie der Polizei in den betreffenden Regionen zurückgegriffen. Dabei musste sowohl auf Vorbehalte gegenüber den Straftätern von Seiten der Bevölkerung eingegangen werden, als auch Kontakte zu wirtschaftlich relevanten AkteurInnen der Region aufgebaut werden. Durch die umfassende Betreuung verschiedenster AkteurInnen ist das Projekt äußerst ressourcenintensiv.</p>
<i>Zentrales Erfolgskriterium:</i>	<p>Gesellschaftliche und wirtschaftliche Integration einer besonders stark stigmatisierten Gruppe Schwerpunkt auf ökonomischer anstatt rein auf sozialer Reintegration umfassende Betreuung aller betroffenen AkteurInnen</p>

Bekannte

Schwierigkeiten: hohe Kosten, da der Betreuungsaufwand für einzelne TeilnehmerInnen sehr hoch ist
Vorbehalte in der lokalen Bevölkerung
allgemeine Widerstände auf Seiten der TeilnehmerInnen

Vernetzte

Institutionen: Trägerorganisation im Bereich des Stafvollzugs
NGOs mit einer Spezialisierung auf ehemalige Sexualstraftäter
regionale WirtschaftsakteurInnen
Vereine und andere Gruppen, in denen die lokale Bevölkerung vertreten ist
Unternehmensberatungen

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Eine umfassende Vernetzung ist die Grundlage für den Erfolg dieses Projekts. Eine große öffentliche Trägerorganisation ist dafür unabdingbar. Allerdings wurde diese auch durch speziell auf die Zielgruppe von Sexualstraftätern spezialisierte NGOs unterstützt, die die Beratung der Teilnehmer im Zuge der Bewährungshilfe übernahmen. Für das unternehmerische Coaching bedarf es auch Unterstützung aus der Wirtschaft, vor allem von großen Wirtschaftsverbänden. Mit lokalen Behörden und Gruppierungen muss ebenfalls ein intensiver Kontakt gepflegt werden, da damit den Vorurteilen der lokalen Bevölkerung begegnet werden kann. Dies wurde auch über sogenannte MAPPAs Gruppen (ein Zusammenschluss von Polizei, Gesundheitseinrichtungen, Gemeinden, Case Managers) erreicht.

Projektinformationen

Land: Großbritannien
Laufzeit: 2005 - 2007
Trägerorganisation: HP Prison Service

"Her Majesty's Prison Service" beschäftigt sich sowohl mit der Gestaltung der Haft in britischen Gefängnissen als auch mit der Betreuung der Häftlinge nach deren Entlassung

Förderprogramm: EQUAL
britische Regierung
lokale Entwicklungsförderung

Projektbudget gesamt: EUR 1.000.000 – 1.500.000 (EQUAL)

Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen: 100

Kosten/ TeilnehmerIn: EUR 1.000 - 1.500

Gesprächs-partnerIn: Bill Spiby
+44 1 925 605 094
bill.spiby@hmps.gsi.gov.uk

Kontakt Daten: Denise Woods (weitere Ansprechpartnerin)
denise.woods@hmps.gsi.gov.uk
NW Area Office Stirling House
Ackhurst Business Park, PR7 1NY Preston
www.hmprisonservice.gov.uk
+44 1925 605 237

Website – Link: <https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/dpComplete.jsp?cip=UKgb&national=109>

Vorhandene

Dokumente: Evaluation
zahlreiche Arbeitsunterlagen zum Trainingsprogramm der TeilnehmerInnen
zahlreiche Präsentationen zum Projekt
Fallstudien zu Integrationsprozessen einzelner TeilnehmerInnen

Perspektive für Wien

Vergleichbare

Projekte in Wien: Der Verein Neustart bietet auch in Wien verschiedenste Maßnahmen (z.B. sozialarbeiterische Unterstützung, Beschäftigungsmöglichkeit) zur gesellschaftlichen Re-Integration von (Ex-)Häftlingen. Der Umfang der Betreuung und die finanzielle Ausstattung sind aber eindeutig geringer angesetzt.



<i>Projektname</i>	[P10] Rainboweconomy
	<i>Kategorisierung laut Konzept</i>
<i>Aufgabenstellung:</i>	Beteiligungsbarrieren überwinden Soziale Mobilität unterstützen
<i>Zielgruppe:</i>	neue ankommende MigrantInnen, die weniger als 1 Jahr im Land sind (auch AsylwerberInnen)
	<i>Zentrale Beschreibungsmerkmale</i>
<i>Kurzbeschreibung:</i>	Das Projekt RAINBOWECONOMY verwendete einen innovativen Ansatz für die Integrationsbemühungen gegenüber neu im Land eingetroffenen MigrantInnen sowie AsylwerberInnen mit einem stetigen Aufenthaltsstatus: Die TeilnehmerInnen wurden dabei unterstützt, selbst Unternehmen zu gründen und damit selbstständig tätig zu sein. Mehrfach gewählte Tätigkeitsfelder waren hier beispielsweise der gastronomische Bereich oder die Organisation von Festivals. Die Erfahrung aus dem Projekt zeigt, dass in diesem Rahmen die Kompetenzen, die die MigrantInnen in den oft informell gestalteten Wirtschaftssystemen ihrer Heimatländer erworben haben, am besten einzusetzen sind. Vor allem aber bietet der belgische Arbeitsmarkt keine andere Möglichkeit der Berufstätigkeit für diese Zielgruppe. Den unternehmenswilligen AsylwerberInnen wurde anfangs ein Training zu Grundkenntnissen des Unternehmertums und den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in Belgien zuteil. Danach konnte in kleinem Rahmen und unter Begleitung von ProfessionalistInnen die angestrebte unternehmerische Tätigkeit experimentell eingesetzt werden. Erwies sich dies als Erfolg, wurde eine spezifische Beratung zur konkreten Unternehmensgründung gewährt. In diesem Zusammenhang wurde auch die Frage der Finanzierung thematisiert und bei Bedarf finanzielle Unterstützung gewährt. Das Projekt lieferte somit eine viele Aspekte abdeckende Betreuung der migrantischen JungunternehmerInnen. Ein zentraler Aspekt des Projekts umfasste die Schaffung politischer Rahmenbedingungen für den beruflichen Einsatz der TeilnehmerInnen. Dafür musste sogar eine Änderung des Marktgesetzes erreicht werden, wofür entsprechender

	Lobbyismus und politische Netzwerkaktivitäten notwendig waren.
<i>Zentrales Erfolgskriterium:</i>	Entwicklung eines neuen Beschäftigungsansatzes für neuangekommene MigrantInnen und AsylwerberInnen politische Ermöglichung des Unternehmertums für die Zielgruppe durch aktive politische Vernetzungsarbeit alle Aspekte der Unternehmensgründung werden für die JungunternehmerInnen abgedeckt
<i>Bekannte Schwierigkeiten:</i>	zu geringe Ausrichtung auf die Vermittlung praktischer Kenntnisse bei den Bildungsmaßnahmen für die TeilnehmerInnen bürokratische Hürden bei der Unternehmensgründung in Belgien
<i>Vernetzte Institutionen:</i>	wirtschaftliche Lobbyismusorganisationen mit Anbindung an den Gesetzgeber Finanzierungsinstitutionen mit der Spezialisierung Gewährung von Kleinkrediten Wirtschaftsconsultants NGOs im Bereich der Betreuung von AsylwerberInnen
<i>Kurzbeschreibung zur Vernetzung:</i>	Die TeilnehmerInnen wurden über wirtschaftsbezogene grass-root-Organisationen für ethnische Minderheiten erreicht. Zentral waren politische Verbindungen des Projekts, denn für dessen Erfolg musste eine Änderung des Marktgesetzes erfolgen: Auch MigrantInnen mit kurzer Aufenthaltsdauer dürfen nun auf Märkten ausstellen. Für die Etablierung der neugegründeten Unternehmen war eine Einbindung von Finanzierungsorganisationen zur Bereitstellung von Mikrokrediten und Agenturen zur fiskalischen und juristischen Beratung notwendig.

Projektinformationen

<i>Land:</i>	Belgien (nl)
<i>Laufzeit:</i>	Juli 2005 bis April 2006
<i>Trägerorganisation:</i>	De Overmolen vzw
	http://www.deovermolen.be/
<i>Förderprogramm:</i>	EQUAL
<i>Projektbudget gesamt:</i>	EUR 620.380
<i>Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen</i>	38
<i>Kosten/ TeilnehmerIn</i>	EUR 16.326

*Schlüsselarbeits-
kräfte*

3
Mark D'Hondt
+32 25130 999
Mark.Dhondt@deovermolen.be

*Gesprächs-
partnerIn:*

Kontaktdaten:

Mark Gilis (weiterer Ansprechpartner)
mark.gilis@deovermolen.be
Jan Rottiers (weiterer Ansprechpartner)
jan.rottiere@deovermolen.be; i27jan@hotmail.com
Cellebroersstraat 16, 1000 Brussel
info@deovermolen.be

Website – Link:

http://www.deovermolen.be/re_summary.html
http://wikipreneurship.eu/index.php5?title=Rainbow_Economy
[https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/dpComplete.jsp?cip=BE1
&national=13](https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/dpComplete.jsp?cip=BE1&national=13)

Vorbandene

Dokumente:

Good-Practice Studie zu europäischen Projekten mit der
Zielgruppe der ethnischen Unternehmen der Universität von
Amsterdam

Perspektive für Wien

Vergleichbare

Projekte in Wien:

Es bestehen vor allem für AsylwerberInnen keine
vergleichbaren Angebote (auch durch die mangelnde
Arbeitsberechtigung begründet). Maßnahmen für Selbstständige
mit migrantischem Hintergrund wenden sich an Personen, die
sich ihrer unternehmerischen Zielsetzungen bereits im Klaren
sind (z.B. Mingo Migrant Enterprises (WWFF)).



Projektname [P11] United in Learning (Union Learning Representatives)

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Beteiligungskontext erschließen
Beteiligungsbarrieren überwinden
Zielgruppen aktiv erschließen (Outreaching)

Zielgruppe: Alle Mitglieder, Sektoren und Industrien, die zum Gewerkschaftsverband UNITE zählen. Aufgrund der Ausschreibung liegt derzeit ein Schwerpunkt auf Flughäfen und Logistik, aber trotzdem werden alle Unternehmen mit Mitgliedern weiterbetreut. In Folge der Wirtschaftskrise wird zusätzlich ein Schwerpunkt auf jene Sektoren und Industrien gelegt, die von der Krise am meisten betroffen sind.

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Das Projekt UNITED IN LEARNING versucht eine Kultur des lebenslangen Lernens in Unternehmen, in denen ihre Mitglieder beschäftigt sind, zu entwickeln und zu etablieren. Dabei steht die Initiative auch jenen ArbeitnehmerInnen zur Verfügung, die in diesen Unternehmen beschäftigt, aber keine Mitglieder von Unite the Union sind. Um dies zu verwirklichen, werden in speziellen Kursen Lernbeauftragte der Gewerkschaft – Union Learning Representatives (ULRs) – ausgebildet. Als VertreterInnen der Belegschaft von Unternehmen haben diese die Erfahrung, die Kontakte und das Vertrauen, konkrete Ziele in Unternehmen zu verfolgen. Die Bedürfnisse der ArbeitnehmerInnen in Bezug auf Lernen werden identifiziert, deren Lernerfolge protokolliert, Ratschläge und Anleitungen zu Lernprozessen einzelner ArbeitnehmerInnen oder unternehmerischer Einheiten gegeben. Mit den teilnehmenden Unternehmen wird ein Lernabkommen ausgehandelt, in dem das jeweilige Zeitausmaß für Lernen und Weiterbildung festgelegt wird. Zusätzlich wird im Unternehmen ein Komitee (Workplace Learning Committee) etabliert, in dem auch das Management des Unternehmens die Lernprozesse koordiniert. Die Lernzeiten der ArbeitnehmerInnen werden durchwegs bezahlt. Besonderes Augenmerk liegt auf niedrigqualifizierten ArbeitnehmerInnen und auf jenen mit Lese-, Schreib- und Rechenproblemen. Derzeit sind ca. 200 ULRs in über 60 Unternehmen tätig.

Zentrales Erfolgskriterium:

Die Etablierung von Lernaktivitäten geschieht durch eigens ausgebildete BelegschaftsvertreterInnen. Damit wird einerseits die Verankerung im Unternehmen gewährleistet, andererseits über die Gewerkschaftsstrukturen eine breite Palette von Betrieben erreicht.

Bekannte Schwierigkeiten:

- _ Unternehmen müssen von den Vorteilen des Projekts überzeugt werden, ohne die Kooperation der Unternehmen funktioniert die Initiative nicht
- _ Zeit ist eine Einschränkung, nicht nur für die Unternehmen, sondern auch für die ArbeitnehmerInnen, weil sie auch andere Verantwortlichkeiten haben, bspw. Kinderbetreuung

Vernetzte Institutionen:

- _ Zusammenarbeit mit anderen Unternehmen, die bereits an der Initiative beteiligt sind
- _ Teilweise auch Kooperation mit anderen v.a. internationalen Gewerkschaften

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Die Gewerkschaft bietet eine prinzipiell weiterverzweigte Basis für Lerninitiativen. Sie betreibt es auch als erfolgsunterstützendes Element, dass sich Unternehmen, die an der Maßnahme teilnehmen, über ihre Erfahrungen austauschen.

Projektinformationen

Land: Großbritannien
Laufzeit: April 2008 – März 2010
Trägerorganisation: Unite the Union

Unite the Union ist eine Gewerkschaft die aus 2 Gewerkschaften hervorgegangen ist (T&G und Amicus). Die Gewerkschaft wurde gegründet um die Herausforderungen von ArbeitnehmerInnen im 21. Jahrhundert zu bewältigen und ist ein demokratisches und aktives Instrument zur Vertretung der Rechte von ArbeitnehmerInnen. Die Maxime der Gewerkschaft ist Gleichheit für alle Gesellschaftsmitglieder. Sie vertritt die politischen Anliegen ihrer Mitglieder, diesbezüglich kooperiert sie weltweit mit anderen Gewerkschaftsverbänden, um die Herausforderungen einer globalisierten Ökonomie zu bewältigen. Unite the Union ist Großbritanniens größte Gewerkschaft mit über 2 Millionen Mitgliedern.

*Förderprogramm:
Projektbudget
gesamt:*

Union Learning Fund
EUR 541.450 - 649.080 (500.000 – 600.000 Pfund) (bezieht sich auf die Gehälter der ProjektmitarbeiterInnen bzw. ProjektkoordinatorInnen für die gesamte Projektlaufzeit 2008-2010)

Schlüsselarbeitskräfte 6 Projektarbeiter
2 Projektkoordinatoren
GesprächspartnerIn: Lakhy Mahal
Lakhy.Mahal@unitetheunion.org
+44-7970-747770

Website – Link: www.unitetheunion.com
http://www.unionlearn.org.uk/
Produkte Ausbildungskurse für ULRs (60 – 70 Stunden, Abschluss mit einem Zertifikat)

Perspektive für Wien

Vergleichbare Projekte in Wien: Keine unmittelbar vergleichbaren Projekte bekannt; z.T. wird jedoch versucht, Angebote im Grundbildungsbereich unmittelbar im Betriebskontext zu etablieren (Projekt Job Chance des waff) bzw. insbesondere Betriebsräte für die Etablierung von weiterbildungsbezogenen Projekten zu nutzen (z.B. im Zusammenhang der Gründung von Arbeitsstiftungen); peer-to-peer Education im Bereich (ehemalig) formal Geringqualifizierter findet (außerhalb der BetriebsrätInnenschulungen der Gewerkschaften) als expliziter Ansatz noch nicht statt.



Projektname **[P12] RE-KOMP**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Beteiligungsbarrieren überwinden

Soziale Mobilität unterstützen

Zielgruppe: neu im Land angekommene, traumatisierte AsylwerberInnen (vorzugsweise Eltern)

neu im Land angekommene mehrfache Mütter, die traumatisiert sind, in schlechter psychischer Konstitution, wenig oder keine Bildung haben

Jugendliche (16 bis 25 Jahre) mit wenig oder keiner Bildung

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: RE-KOMP beschäftigt sich mit neu in der Region angekommenen MigrantInnen (vorwiegend AsylwerberInnen, darunter mit dem Schwerpunkt alleinerziehende Frauen, Eltern und Jugendliche), die aufgrund ihrer Flüchtlingsgeschichte traumatisiert sind oder psychische Folgeerscheinungen aufweisen. Ihnen soll ein umfassendes Angebot zuteil werden, das Ausgangsbasis für weitere Schritte der TeilnehmerInnen ist. Die konkreten Maßnahmen im Rahmen des Projekts umfassen sowohl psychosoziale und psychotherapeutische Angebote als auch Grundbildungselemente. Das Projekt ist dazu in sechs Unterprojekte unterteilt, die den gesundheitlichen, den psychosozialen sowie den Bildungsaspekt abdecken: Cosmos (Gesundheitszentrum für AsylwerberInnen), Internationale Gesundheitsberater, Ivik (Grundbildungsprogramm inklusive der Informationsvermittlung zum Schul-, Gesundheits- und Gesetzssystem sowie Familien- und Finanzthemen), Swedish for Immigrants/Health Track (Erlernen der Landessprache), Asylumseekers in the introduction (individuelles Bildungsprogramm aufbauend auf vorhandenen Kompetenzen). Im Fokus der Zielsetzungen des Programms ist sowohl die Möglichkeit einer Integration in der Region, wie auch eine mögliche Rückreise in das Heimatland oder in ein anderes asylgewährendes Land. Gerade im rehabilitatorischen Bereich sind die pädagogischen Methoden laut Projektverantwortlichen nicht entwickelt genug, um hier auf gesicherte Erkenntnisse zurückgreifen zu können. Daher werden einige Vorgehensweisen erst im Zuge des Projekts entwickelt. Das

Ziel der Betreuung ist ein "normales" Leben in dem Sinn, dass eine Beteiligung an verschiedenen gesellschaftlichen Prozessen möglich ist.

Zentrales Erfolgskriterium:

Das Programm beruht auf der Erkenntnis, dass die gesellschaftliche Beteiligung und die Lernbeteiligung von AsylwerberInnen und neu eingewanderten MigrantInnen oftmals durch im Zuge der Flucht erworbene Traumata oder gesundheitlichen Problemen gehemmt ist. Das Eingehen auf diese Problemlagen wird integrativ mit Bildungsmaßnahmen verbunden, wobei alle möglichen Zukunftsszenarien für AsylwerberInnen mitbedacht werden.

Bekannte Schwierigkeiten:

bürokratische Hürden für AsylwerberInnen

Vernetzte Institutionen:

neun regionale Institutionen:
 _Regierungsorganisationen
 _die schwedische Migrationsbehörde
 _Lokalbehörden (Bereiche Gesundheit und soziale Angelegenheiten)
 _NGOs.

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Eine umfassende Betreuung der TeilnehmerInnen konnte nur über die Vernetzung von Regierungsorganisationen, lokale Behörden und mit der Zielgruppe befasste NGOs erreicht werden. Die Kooperationsmöglichkeiten (regelmäßige Treffen, Verbindungspersonen) überschritten Systemgrenzen.

Projektinformationen

Land: Schweden
Laufzeit: 15.11.2001 - 30.6.2005
Trägerorganisation: Uppsala kommun

Gemeindeverwaltung von Uppsala

Förderprogramm: EQUAL
Projektbudget gesamt: EUR 1.000.000 - 1.500.000 (z.B. Teilprojekt Cosmos: Gemeinde Uppsala 24%, Uppsala Landesverwaltung 51%, Equal Programme 25%)

GesprächspartnerIn: Lars Jansson
 +46 18 27 14 72
 lars.jansson@soc.uppsala.se

Kontaktdaten: Linda Jönsson (Kordinatorin, weitere Ansprechpartnerin)
 +46 40 34 63 92, +46 705 90 53 16
 linda.e.jonsson@malmo.se
 Box 76, S 751 03 Uppsala

Website – Link: <https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/dpComplete.jsp?cip=SE&national=49>

Vorhandene

Dokumente: Folder: "Re-komp"

Perspektive für Wien

Vergleichbare

Projekte in Wien: Neuankommende MigrantInnen durchlaufen in Wien ein schleusenartiges Angebot von Beratung und Unterstützung (Start Wien). Eine entsprechende Kombination von gesundheitlichen und psychotherapeutischen Maßnahmen sind auf Projektebene allerdings nicht bekannt; Institutionen der Krisenintervention und Institutionen der Flüchtlingshilfe übernehmen partiell ähnliche Funktionen.



Projektname [P13] Travel Agents

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Soziale Mobilität unterstützen

Zielgruppe: Langzeitarbeitslose (55+)

SeniorInnen (65 +)

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Das Projekt TRAVELAGENT setzte sich die Integration von Langzeitarbeitslosen der Altersgruppe 55+ (Hartz IV EmpfängerInnen) sowie die Aktivierung von nicht mehr erwerbstätigen SeniorInnen im Alter von 65 und mehr Jahren im Bereich des Tourismus zum Ziel. Für die erste Zielgruppe stellte das Projekt einen ersten Ausbildungsschritt bei einer beruflichen Neuorientierung in Richtung des Tourismusbereichs dar, für die SeniorInnen sollte mit der Maßnahme die Durchführung einer sinnvollen Tätigkeit auch nach der Berufstätigkeit ermöglicht werden. Die TeilnehmerInnen wurden in Seminaren zu ReisebegleiterInnen und -organisatorInnen ausgebildet. Darauf aufbauend sollten sie auf ehrenamtlicher Basis eine preisgünstig Reise für Menschen ihrer Altersgruppe organisieren, die auch dem Prinzip eines für die bereisten Länder umweltverträglichen Tourismus entsprechen sollte. Eine fünftägige Reise wurde in die Realität umgesetzt. Die angestrebte Aktivierung der SeniorInnen gelang dem Projekt äußerst erfolgreich. Bei der Integration von Langzeitarbeitslosen in den Tourismusbereich stieß man auf das Problem, keine Anschlussmöglichkeiten für eine weitere Ausbildung erschließen zu können. Die im Rahmen des Projekts geleistete „Grundausbildung“ schien den arbeitsmarktpolitischen Stellen zu wenig umfangreich, um darauf eine kostenintensive weitere Ausbildung folgen zu lassen.

Zentrales Erfolgskriterium:

selbstständige Reiseorganisation als besonders für Personen mit einem Alter über 55 Jahre geeignete Aktivierungs- und Qualifizierungsmöglichkeit, da sie an der konkreten Lebenswelt und an den Interessen der Altersgruppe anschließt

Bekannte

Schwierigkeiten: schlechter qualifizierte Arbeitslose (Hartz IV) können mit 100 Stunden Qualifikation nicht in weitere langfristige Ausbildungen im Tourismusbereich vermittelt werden (vor allem besteht keine Finanzierung dafür)

Vernetzte

Institutionen: SeniorInnenverbände
Arbeitsmarktservice
Interessensvertretung der Tourismusbranche
Weiterbildung kofinanzierende Einrichtungen

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

In Kooperation mit SeniorInnen-Verbänden wurden für diese erfolgreich ehrenamtliche MitarbeiterInnen ausgebildet. Um Langzeitarbeitslose erfolgreich in das Berufsfeld Tourismus integrieren zu können, wäre nach Abschluss der Maßnahme ein weiteres Bildungsangebot notwendig gewesen. Dafür wurde zwar Kontakt mit weiteren Bildungsträgern bzw. arbeitsmarktpolitischen Einrichtungen aufgenommen, jedoch konnte die Finanzierung einer solchen weiteren Ausbildung nicht gesichert werden. Im Rahmen des Leonardo-Programms hatte das Projekt Partner aus mehreren Ländern, deren Schwerpunkte und Erfahrungen sich von der Umsetzung in Deutschland unterschieden.

Projektinformationen

Land: Deutschland (Griechenland, Zypern, Italien, Finnland, Polen, Portugal, Slowakei, Tschechien und Estland)
Laufzeit: bis 2008
Trägerorganisation: Netzwerk 55 plus ohne Grenzen

Netzwerk zur Aktivierung von SeniorInnen, das aus dem Travel-Agent-Programm entstanden ist

Förderprogramm: ENEA-Programm (Europäische Kommission)

*Durchschnittlich**Teilnahmedauer*

(Monate) 6

Gesamtanzahl der

TeilnehmerInnen 20

Schlüsselarbeits-

kräfte 1,5

Gesprächs-

partnerIn: Elke Tippelmann (BAGSO)

+32 22 80 67 96

bagso@easynet.be

Website – Link:

<http://www.travelagentsproject.org/index.cfm?lang=de>

Produkte

spezieller Reiseführer für die Zielgruppe 55+
5 tägige Reise für die Zielgruppe

Vorbandene

Dokumente: Projektbericht
Forschungsbericht des Ministerium f. Verbraucherschutz
(beides durch griech. Projektleiter freizugeben)

Perspektive für Wien

*Vergleichbare
Projekte in Wien:* Die Kombination von Projekten für SeniorInnen und ältere
Arbeitslose ist nicht bekannt. Für SeniorInnen gibt es
Aktivierungs- und Beteiligungsprojekte (z.B. Keywork im
Museum), die allerdings kein vergleichbar hohes
Qualifikationsniveau bzw. Verantwortungspotenzial mit sich
bringen.
Maßnahmen für ältere Arbeitslose (U-Turn, Age Powerment)
finden in Wien nicht in Zusammenhang mit
SeniorInnenprojekten statt.



Projektname **[P14] TeleMentoring - Förderung benachteiligter Gruppen durch persönliche Beziehungen zu Mentoren mit Hilfe der Telekommunikation**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Soziale Mobilität unterstützen
Zielgruppe: benachteiligte Jugendliche (16 - 24 Jahre)

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Das Projekt TELEMENTORING war ein MentorInnen-Programm für arbeitslose oder von der Arbeitslosigkeit bedrohte Jugendliche. Die Jugendlichen wurden in ihrem Berufsorientierungsprozess von in der Praxis verschiedenster Branchen tätigen MentorInnen unterstützt. Der Austauschprozess konnte verschiedenste Fragen umfassen, die von beruflichen Vorstellungen und Tipps für Bewerbungsvorgänge bis zu persönlichen Themen der Zukunftsplanung reichten. Der Mentoringprozess wurde über das Internet abgewickelt. Als Anlaufstelle für die Jugendlichen dienten Internetcafés oder ähnliche Einrichtungen. Vor Ort betreuten JugendbetreuerInnen die Jugendlichen im Umgang mit Internet und eMail. Dort wurden die individuellen Bedürfnisse und Interessen der TeilnehmerInnen erfasst und darauf aufbauend einE passendeR MentorIn zugewiesen. War dies nicht möglich, stand eine allgemeine Beratung zur Berufsorientierung als Alternative zur Verfügung. Die MentorInnen wurden vom Projekt am freien Arbeitsmarkt angeworben. Das Angebot wurde von Zielgruppe in hohem Ausmaß in Anspruch genommen und führte zu Kommunikationsprozessen von sehr unterschiedlicher Länge und unterschiedlichem Ausmaß – durchschnittlich zweimaliger Mailverkehr pro Woche über eine durchschnittliche Dauer von acht Wochen. Es bestand in Einzelfällen auch die Möglichkeit eines persönlichen Treffens von MentorIn und Mentee. Die Zufriedenheit mit den Ergebnissen dieser Prozesse war auf Seiten der Jugendlichen höher als auf Seiten der MentorInnen. Dies lag in einer unterschiedlichen Zugangsweise zum Kommunikationsprozess begründet: Während die Mentees eher kurze und schnell abgewickelte Informationsprozesse erwarteten, war für die MentorInnen diese Art der Kommunikation fallweise zu wenig ausführlich und nicht im Rahmen der für sie üblichen Konventionen bei

Kommunikationsprozessen eingebettet.

Zentrales Erfolgskriterium:

niedrigschwelliger Zugang für Jugendliche zu individueller und fachspezifischer Unterstützung in verschiedenen Sektoren des Arbeitsmarktes, der durch den Einsatz elektronischer Kommunikationsmedien zusätzlich auch die Medienkompetenz stärkt und an den Kommunikationsgewohnheiten der Zielgruppe ansetzt

Bekannte

Schwierigkeiten:

Unregelmäßigkeit und Knappheit der eMails der Mentees riefen von Seiten der MentorInnen zum Teil Unzufriedenheit hervor

Vernetzte

Institutionen:

zahlreiche Unternehmen, vertreten durch die MentorInnen Jugendeinrichtungen mit Internetanschluss

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Die Vernetzung der Jugendlichen mit MentorInnen aus Wirtschaftsleben ist der zentrale Aspekt des Projekts. Eine die Jugendlichen weiter begleitende institutionelle Leitlinie oder eine Vernetzung der MentorInnen untereinander ist aber nicht bekannt. Es wird davon ausgegangen, dass die Jugendlichen möglicherweise bei Berufsantritt wieder mit ihren MentorInnen Kontakt aufnehmen.

Projektinformationen

Land:

Deutschland

Laufzeit:

Mai 1999 - November 2004

Trägerorganisation:

Europäisches Zentrum für Medienkompetenz (ecmc)

Dienstleistungs- und Beratungshaus für Kompetenzentwicklung und Neue Medien

Förderprogramm:

ESF

Projektbudget

gesamt:

EUR 328.102,14

Durchschnittlich

Teilnabmedauer

(Monate)

2

Gesamtanzahl der

TeilnehmerInnen

636

Kosten/

TeilnehmerIn

EUR 516

Kosten/TeilnehmerI

n/ Teilnabmemonat

EUR 258

Schlüsselarbeits-

kräfte

380 ehrenamtliche MentorInnen

Gesprächs-

partnerIn:

Dr. Harald Gapski

+49 2365 9404-36

gapski@ecmc.de

Kontakt Daten: Barbara Gehrke (weitere Ansprechpartnerin, derzeit in Karenz)
Europäisches Zentrum für Medienkompetenz
Bergstraße 8, 45770 Marl
+49-2365-9404-34
Info@telementoring.de

Website – Link: <http://www.telementoring-nrw.de/>

Vorhandene

Dokumente: Begleitbericht auf Basis von Interviews mit den relevanten AkteurInnen des Projekts (Selbstbewusstsein und soziale Fähigkeiten der Jugendlichen wurden gestärkt, das Angebot gut angenommen, die MentorInnen konnten sich sozial engagieren)
allgemeiner Leitfaden zu Telementoring-Projekten

Perspektive für Wien

Vergleichbare

Projekte in Wien: Wien bietet zahlreiche Beteiligungs-, Beschäftigungs- und Beratungsmaßnahmen für Jugendliche, v.a. ist hier der Verein der Wiener Jugendzentren zu nennen. Fallweise bestehen für diese Zielgruppe auch Mentoringinitiativen (www.mentor.at, Dynamo). Eine online-Einbindung von Jugendlichen, unter Umständen sogar auf Basis von Social Network Anwendungen, ist als Teilaspekt von manchen Jugendprojekten zu finden (z.B. Jugendtreff Arthaberbad: <http://de.netlog.com/JugendtreffAHB>).

Lernen fördern
Orientierung bieten

Das CJD (Christliche Jugendoffenen Bodensee e.V.) ist ein Jugend-, Bildungs- und Sozialwerk, das jungen und erwachsenen Menschen Ausbildung, Förderung und Unterstützung in ihrer aktuellen Lebenssituation anbietet.

Das Team Bildungslotse:

Herfried Gatzert
Projektkoordinator
Suzanne Hepp
Monika Martin

Werkstattzeiten:
Montag bis Mittwoch 09:00 - 12:00 Uhr
und nach Vereinbarung

CJD Bodensee-Oberschwaben
Königsplatz-Straße 31
88061 Füssen/Oberrhein
Tel. 07341 / 2276-10
Fax 07341 / 2276-20
Bildungsstelle@cjdbodensee-oberschwaben.de
www.cjdbodensee-oberschwaben.de



Projektname [P15] Bildungslotse

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Soziale Mobilität unterstützen

Zielgruppe: neuzugewanderte MigrantInnen

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Der BILDUNGSLOTSE in der lernenden Region Bodensee bietet neu in der Region zugewanderten Menschen eine persönliche und auf die individuellen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen zugeschnittene Begleitung. Die Stärke des Modells des Bildungslotsen liegt darin begründet, dass verschiedene Maßnahmen in einer Hand vereint sind und von einer Person koordiniert werden. Das individuelle Coaching, das der Bildungslotse/die Bildungslotsin den TeilnehmerInnen zukommen lässt, umfasst sowohl die Abklärung von Integrationsmöglichkeiten in den Arbeitsmarkt, als auch die Vermittlung in auf die einzelnen TeilnehmerInnen angepasste (Weiter-) Bildungsangebote.

Zentrales Erfolgskriterium:

Die einzelnen TeilnehmerInnen werden bei ihren Integrationsschritten von einzelnen Bezugspersonen betreut, die die Übersicht über deren Koordination wahren und die Kompetenz dazu mitbringen. Dadurch werden passgenaue Angebote und eine optimale Nutzung des bestehenden Angebots für die TeilnehmerInnen möglich.

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Der Bildungslotse stellt ein Vernetzungsinstrumentarium dar, indem er das bestehende Angebot an Bildungsmaßnahmen mit den einzelnen TeilnehmerInnen und deren Bedarf zusammenführt. Auf diese Weise wird den TeilnehmerInnen ein Angebotsspektrum eröffnet, das über die "überlicherweise" vermittelten Maßnahmen hinausgeht und auch nicht standardmäßig genutzte Bildungsträger miteinbezieht.

Projektinformationen

Land: Deutschland

Laufzeit: 2005 = laufend

Trägerorganisation: CJD Bodensee-Oberschwaben

Das CJD Bodensee-Oberschwaben in Baden-Württemberg ist eine Einrichtung des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschlands e. V. (CJD), die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Ausbildung, Förderung und Unterstützung in ihrer aktuellen Lebenssituation anbietet.

Förderprogramm: Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken
Kontakt Daten: reinhard.sechser@cjd-bodensee-oberschwaben.de
monika.martin@cjd-bodensee-oberschwaben.de
hanim.heim@cjd-bodensee-oberschwaben.de

Website – Link: http://www.lernende-regionen.info/dlr/3_projekt_251_2.php?reg=bay

Produkte Flyer Bildungslotse (in 5 Sprachen)

Perspektive für Wien

Vergleichbare

Projekte in Wien: Die Begleitung von neuankommenden MigrantInnen in Wien ist gut ausgebaut (Start Wien). Es werden systematisch wichtige Informationen und Leistungen für die Zielgruppe zur Verfügung gestellt. Ein Lotsensystem im Bildungsbereich ist in Wien für keine Zielgruppe implementiert.



Projektname	[P16] Lighthouse Project
	<i>Kategorisierung laut Konzept</i>
Aufgabenstellung:	Soziale Mobilität unterstützen Zielgruppen aktiv erschließen (Outreaching)
Zielgruppe:	Alleinerziehende auf sich selbst gestellte Teenager Jungfamilien mit niedrigem Einkommen sonstige Belastete
	<i>Zentrale Beschreibungsmerkmale</i>
Kurzbeschreibung:	Das LIGHTHOUSE PROJECT entstand aus dem lokalen Bedürfnis, dass Menschen mit Problemen und Herausforderungen in unterschiedlichsten Lebenslagen von einer lokalen Einrichtung umfassend unterstützt zu werden. Insgesamt ging es um den Aufbau von Anlaufstellen, die über ein reines Weiterbildungsangebot und Beratungszentrum hinausgehen und damit die Anschlussmöglichkeit für benachteiligte Zielgruppen überhaupt erst eröffnen. Die Lighthouse-Zentren machten es sich daher zum Grundsatz, das Selbstvertrauen der TeilnehmerInnen und ein gewisses Sicherheitsgefühl aufzubauen, auf deren Basis weitere Lernmaßnahmen erschlossen werden können. Historisch betrachtet mussten zu Beginn des Projektes (1997) erst einmal lernförderliche Bedingungen geschaffen werden, zum Beispiel durch die Schaffung von leistbaren Kinderbetreuungsstellen. Danach setzten erste Maßnahmen im Grundbildungsbereich ein, wobei der Schwerpunkt auf informelle, möglichst wenig abschreckenden Lehrmethoden gelegt wurde. Nach und nach wuchs das Programm. Mittlerweile gibt es fünf Lighthouse-Zentren in Black Country (UK), in denen bereits mehrere tausend Personen betreut wurden. Das Projekt wird größtenteils von ehrenamtlichen Personen getragen, die sich regelmäßig bei Großevents treffen und austauschen können. Die derzeit angebotenen Maßnahmen umfassen die Vorbereitung für Bewerbungsgespräche, Karriereunterstützung, Weiterbildungsprogramme im engeren Sinn, Kinderbetreuungsprogramme, Unterstützung bei der Jobsuche, Computerkurse, Religionskurse, Kunst- und Kulturvorträge, Kochkurse, MentorInnen- und Trainingsprogramme,

Gesundheitserziehung (inkl. HIV Betreuung),
 Raucherabgewöhnungsprogramme,
 Drogenaufklärungsprogramme, Hilfe bei Unterbringung
 (Obdachlosenbetreuung) sowie die sogenannten IAG Services
 (Information, Advice, Guidance) für Beruf und Weiterbildung.
 Für Kinder findet man z.B. Angebote zur politischen Erziehung,
 Spielstätten, Gruppenspiele, künstlerisches Erziehung,
 Sportmöglichkeiten, usw.; die angebotenen Kurse sind für die
 TeilnehmerInnen größtenteils gratis. Das Projekt kooperiert mit
 vielen Einrichtungen und Organisationen (Sandwell and Dudley
 Metropolitan Borough Councils, the national Mentoring and
 Befriending Foundation, City & Guilds, UK Online). Der
 weitreichende Ansatz, der zahlreiche verschiedene
 Problemstellungen umfasst, erwies sich als sehr erfolgreich, da
 er an der Lebensrealität viele Menschen anschließen kann. Die
 Anerkennung dessen lässt sich an zahlreichen Preisen (s.
[http://www.thelighthouseproject.co.uk/index_files/
 Page595.htm](http://www.thelighthouseproject.co.uk/index_files/Page595.htm)) ablesen.

Zentrales Erfolgskriterium:

äußerst umfassende Bearbeitung der Problemlagen von
 Individuen
 äußerst umfassende Bearbeitung der Problemlagen innerhalb
 einer Region - dadurch Zusammenwirken vorhandener
 Ressourcen und eine integrative Problemsicht
 sehr starke regionale Vernetzung (5 Zentren), die ein sehr
 breites Spektrum abdeckt
 das Projekt wird größtenteils von ehrenamtlichen Personen
 getragen

Bekannte Schwierigkeiten:

die vielfältigen zu bearbeitenden Fragestellung und das
 teilweise komplexe Angebotsspektrums verursachte bei internen
 Vernetzung der fünf Zentren anfangs Schwierigkeiten

Vernetzte Institutionen:

Vernetzung mit den 5 regionalen Zentren
 Open College Network (OCN)

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Die Vernetzungsleistung des Projekts besteht vor allem in der
 regional flächendeckenden Bearbeitung von Problemlagen durch
 die einzelnen, gut ausgestatteten Zentren selbst. Bei einzelnen
 Angeboten wird mit verschiedenen weiteren Anbietern
 kooperiert. Dort, wo in den Zentren formale Abschlüsse
 erreicht werden sollen, kooperiert man mit dem Open College
 Network, um auch eine Sicherheit hinsichtlich der
 Anerkennung der Abschlüsse zu erhalten.

Projektinformationen

Land: Großbritannien
Trägerorganisation: Local Learning and Skills Council

lokaler Ableger des "Skills for Life"-Programms

<i>Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen</i>	ca. 10.000 seit 1997 ca. 300 TeilnehmerInnen pro Jahr (ca. 120 erreichen einen formalen Abschluss)
<i>Schlüsselarbeitskräfte</i>	ehrenamtliche MitarbeiterInnen SozialarbeiterInnen
<i>GesprächspartnerIn:</i>	Kevin Marshall (Project Development Director) +44 121 559 4436
<i>Kontakt Daten:</i>	Lighthouse Centres admin@thelighthouseproject.co.uk
<i>Website – Link:</i>	http://www.lighthouselifeskills.com/ http://www.trainingdatabank.com
<i>Vorhandene Dokumente:</i>	Case Studie (pdf) zu der Entwicklung einzelner Lighthouse-Zentren

Perspektive für Wien

<i>Vergleichbare Projekte in Wien:</i>	Das Wiener Angebot kennt keine Anlaufstellen, die ein derartig umfassendes Angebot bzw. eine derart konzentriertes Vorhandensein von Angebotsinformationen vorweisen können. Es besteht jeweils die Einschränkung auf eine Zielgruppe, bestimmte Problemstellungen oder eine bestimmte Methodik des Problemumgangs.
--	---



Projektname **[P17] MITE - Meath Investment in Training and Employment**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Inklusionsfähigkeit fördern
Zielgruppe: ArbeitgeberInnen
 ArbeitnehmerInnen
 Arbeitssuchende (v.a. jene mit Behinderungen, MigrantInnen, alleinerziehende Eltern)

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Das MITE-Projekt hatte den Aufbau einer Partnerschaft zwischen staatlichen Entwicklungsagenturen, ArbeitgeberInnen, öffentlichen Körperschaften und kleiner in Gemeinden verankerter Gruppen zum Inhalt. Ziel dieses nun bestehenden Netzwerkes ist es im Besonderen, benachteiligte Zielgruppe bei der Reintegration in den Arbeitsmarkt zu unterstützen und strukturelle Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt zu beseitigen. Dies sollte nicht in erster Linie durch das Schaffen neuer Angebote erreicht werden. Stattdessen wurden in einer ersten Phase bereits bestehende Serviceangebote der unterschiedlichen AkteurInnen systematisch gesammelt und auf Lücken in diesen bestehenden Strukturen hin untersucht. Für als problematisch erkannte Bereiche wurden innerhalb des Netzwerkes neue Partnerschaften begründet bzw. bereits bestehende Kooperationen verfestigt und unterstützt. Für die Entwicklung dieses Modells war es zunächst allerdings nötig, den spezifischen Arbeitsmarktkontext in der Region zu analysieren und zu verstehen: Welche Barrieren im Bereich des Arbeitsmarktes erschweren den Arbeitssuchenden den Zugang zum Arbeitsmarkt? Welche Praktiken hindern ArbeitgeberInnen daran, Trainings- oder Weiterbildungsmöglichkeiten anzubieten? Warum werden diese von ArbeitnehmerInnen nicht genutzt? In diesen Themenbereichen etablierte ExpertInnen innerhalb des Projektteams konnten auf eine umfangreiche Expertise zurückgreifen. Neben der Vernetzung und Evaluierung des bestehenden Lernangebots konnten einzelne Unternehmen konkret darin unterstützt werden, Personalmanagementelemente umzusetzen, die eine betriebliche

Lernkultur unterstützen und fördern.

Zentrales Erfolgskriterium:

Die Berücksichtigung benachteiligter Zielgruppen wird innerhalb dieses Netzwerks in erster Linie durch eine Analyse, Zusammenführung und Ergänzung bestehender Angebote erreicht. Dies wird systematisch und unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten durchgeführt. Auch der bislang beobachtete mangelnde Inanspruchnahme des bestehenden Angebots durch benachteiligte Zielgruppen wird mit einer stärkeren Vernetzung und Abstimmung versucht, entgegenzutreten.

Bekannte Schwierigkeiten:

Zugang zur Zielgruppe: diese musste erst von den Vorteilen einer Teilnahme an dem Projekt überzeugt werden
Kontaktaufnahme zu Unternehmen: teilweise von großem Widerstand gekennzeichnet, da die Vorteile nicht erkannt wurden
die Bedürfnisse der Zielgruppe (trotz der Vernetzungsbemühungen des Projekts) schwer bei einer Stelle/Behörde zu bündeln
Teile der Zielgruppe wurden von den bestehenden Maßnahmen nicht berücksichtigt (z.B. ArbeitnehmerInnen mit Migrationshintergrund)

Vernetzte Institutionen:

Nationale Partner:
_ Department of Social and Family Affairs
_ Meath Vocational Education Committee
_ Meath County Enterprise Board
_ Meath County Council
_ Meath County Development Board
_ Meath RAPID Programme
_ Meath Job Club
_ SIPTU
_ Trim Chamber of Conference
_ Meath Partnership
Transnationale Partner:
_ In Deutschland, Portugal und Spanien; Projekte mit ähnlichen Zielgruppen

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Bestehende Angebote wurden innerhalb der Partnerschaft regionaler Bildungsträger und -verantwortlicher und einer spezifischen und einheitlichen Perspektive betrachtet: Wie kann durch die Zusammenführung, Koordination und Ergänzung dieser Angebote die Integration benachteiligter Zielgruppen in Bildungs- und Lernprozesse verbessert werden?

Projektinformationen

<i>Land:</i>	Irland
<i>Laufzeit:</i>	bis Dez. 2007
<i>Trägerorganisation:</i>	Meath Community Partnership Company Ltd
	Meath Community Partnership Company Ltd: Partnerschaft zur Förderung wirtschaftlichen Fortschritts im County Meath (seit 2006)
	Zielsetzung: Förderung der ökonomischen Entwicklung und Etablierung sozialer Programme auf lokaler Ebene im Bezirk Meath
<i>Förderprogramm:</i>	EQUAL
<i>Projektbudget</i>	EUR 1.000.000 (EQUAL)
<i>gesamt:</i>	EUR 400.000 (weitere private und öffentliche Mitteln)
<i>Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen</i>	100 arbeitssuchende Personen 10 Unternehmen
<i>Kosten/</i>	
<i>TeilnehmerIn</i>	EUR 14.000
<i>Schlüsselarbeitskräfte</i>	3 Vollzeit 1 Spezialist (4 Tage pro Woche)
<i>Gesprächs-partnerIn:</i>	Jennifer Land jennifer.land@meathleader.ie +353 46 928 07 90
<i>Kontaktdaten:</i>	Meath Community Partnership Company Ltd Tom Blake House Bective Street, Kells, Co Meath
<i>Website – Link:</i>	http://www.meathleader.ie/
<i>Produkte</i>	Design und Durchführung von Trainingsangeboten, die auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnitten sind Monitoring Arbeit Behördenübergreifendes Verhandlungsprotokoll über den Umgang und Zugang der Zielgruppe zum Arbeitsmarkt
<i>Vorbandene Dokumente:</i>	MITE Partnership Document MITE Research Report (beides auf der Website: unter „Publications“ – „Corporate Publications“)

Perspektive für Wien

<i>Vergleichbare Projekte in Wien:</i>	Auf Projektebene ist kein vergleichbares Projekt identifiziert worden; einzelne Institutionengruppen (z.B. Sozioökonomische Betriebe) verfügen über gewachsene informelle Netzwerke; punktuell kommt es zu einer Intensivierung von Vernetzungs- und Austauschinitiativen (z.B. das Wiener
--	--

Vernetzungsfrühstück (Bassena) für VertreterInnen der Wiener
Gemeinwesenarbeit).



Projektname **[P18] Minority Businesses - Diaspora Interchange**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Zielgruppen aktiv erschließen (Outreaching)
Zielgruppe: wirtschaftliche Minderheitennetzwerke
 Unternehmen, betrieben durch Angehörige ethnischer Minderheiten, die ihre Vernetzungsansätze formalisieren und ausbauen wollen
 neu im Land ankommende MigrantInnen

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Das Projekt MINORITY BUSINESS - DIASPORA INTERCHANGE (MBDI) wies ethnische Unternehmen bzw. UnternehmerInnen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe auf. Diese sind generell gut auf informeller Basis vernetzt. Diese Art der Vernetzung weist aber Grenzen auf und ist vor allem für eine Interessensvertretung gegenüber großen Unternehmen und etablierten Wirtschaftsorganisationen nicht ausreichend. Daher stellte das Projekt die Bildung formaler Netzwerke dieser AkteurInnen in den Vordergrund. Mittels dieser neuen Strukturen sollte eine gemeinsame Vertretung der angesprochenen Unternehmen entstehen sowie deren Geschäftsaktivitäten ausgeweitet und intensiviert werden. Denn für Geschäftskontakte, die nicht über persönliche Bekanntschaften entstehen, ist die Mitgliedschaft in einem offiziellen Netzwerk eine vertrauensbildende Maßnahme. Die Netzwerkbildung geschah auf nationaler sowie auf europäischer und internationaler Ebene. Die Solidarität der teilnehmenden UnternehmerInnen und das Bewusstsein einer gemeinsamen Interessenslage stellten die entscheidenden Erfolgsaspekte des Projekts dar. Fehlten diese bei einzelnen ProjektteilnehmerInnen, stellte dies die größte Herausforderung an die Projektdurchführung dar. Zu einem weiteren Erfolgsfaktor wurde das Maß der Aufmerksamkeit, das bei etablierten wirtschaftlichen Interessensvertretungen und Strukturen hervorgerufen werden konnte. Denn von ihrer Unterstützung hing die formale Anerkennung der neu entstandenen Netzwerke maßgeblich ab.

Zentrales Erfolgs-

kriterium: bereits bestehendes Potenzial aus der wirtschaftlichen Tätigkeit und informellen Vernetzung ethnischer Unternehmen wird durch deren formale Netzwerkbildung besser genutzt, ihre Sichtbarkeit und die Kontaktmöglichkeiten für etablierte WirtschaftsakteurInnen werden erhöht

Bekannte Schwierigkeiten: Wechsel der Trägerorganisation führte zu Verzögerungen und tw. Abbruch der Beziehungen
in Einzelfällen wurde die gegenseitige Verbundenheit der TeilnehmerInnen von beteiligten Unternehmen nicht ernst genommen

Vernetzte Institutionen: NGOs mit Kontakt zu UnternehmerInnen mit Migrationshintergrund
etablierte wirtschaftliche Interessensvertretungen und AkteurInnen

Kurzbeschreibung zur Vernetzung: Die Vernetzung ethnischer Wirtschaftsunternehmen verschiedenster Herkunft untereinander stellte die zentrale Leistung des Projekts dar. Im Zuge dessen konnten die teilnehmenden Unternehmen der ethnischen Wirtschaft aus ihrer institutionellen Isolation befreit werden. Zu diesem Zweck mussten auch Verbindungen zu großen Wirtschaftsagenturen, regionalen Entwicklungsangeturen, aber auch zu Universitäten hergestellt werden.

Projektinformationen

<i>Land:</i>	Großbritannien
<i>Laufzeit:</i>	09.09.2004 - 30.06.2005 Fortführung bis Dezember 2007
<i>Trägerorganisation:</i>	Prevista Limited Business Link for London Prevista: Privatunternehmen an der Schnittstelle von Politik und Programmanbietern in den Bereichen Soziales, Wirtschaft, Kultur Business Link: Unternehmensberatung für Start-up Unternehmen
<i>Förderprogramm:</i>	EQUAL
<i>Projektbudget gesamt:</i>	EUR 2.000.000 – 5.000.000
<i>Durchschnittlich Teilnahmedauer (Monate)</i>	6
<i>Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen</i>	1147 Unternehmen
<i>Kosten/ TeilnehmerIn</i>	EUR 1.744 - 4.359

Kosten/Teilnehmer-

In/Teilnahmemonat EUR 291 - 727

Schlüsselarbeits-
kräfte

6 (Project Management Team)

Gesprächs-

Salim Sharif (Project Coordinator)

partnerIn:

+44 (0) 207 609 4198; Fax: +44 (0) 207 609 4575

salims@prevista.co.uk

Kontakt Daten:

Prevista Ltd.

United House, North Road Islington, London, N7 9DP

www.prevista.co.uk

Niamh Broderick (Senior Project Manager, weiterer
Ansprechpartner)

+44 (0) 207 609 4198; Fax: +44 (0) 207 609 4575

niamhb@prevista.co.uk

Website – Link:

<http://www.mbd.org.uk/>

<https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/dpComplete.jsp?cip=UKgb&national=121>

Produkte

Website

Publikationen, Forschung, Workshops, Veranstaltungen

Film, Toolkit für neue Medien

Vorhandene

Dokumente:

zweiteilige Evaluationsstudie auf Basis von Fragebögen (mündlich, schriftlich) an die teilnehmenden Unternehmen (Feststellung erkennbarer Verhaltensänderungen im Hinblick auf das Weiterbildungsverhalten und die geschäftliche Kommunikation, Probleme durch fehlendes Verbindlichkeitsgefühl mancher TeilnehmerInnen und den Wechsel der Projektträgerorganisation während der Laufzeit) Forschungsarbeit der Middlesex University

Perspektive für Wien

Vergleichbare

Projekte in Wien:

Die Österreichische Wirtschaftskammer betreibt ein Mentoring-Programm für MigrantInnen. Außerdem besteht im Rahmen des Mingo Programms des Wiener Wirtschaftsförderungsfonds für Jung-, Einzel- und KleinunternehmerInnen einen besonderer Schwerpunkt für MigrantInnen. Eine besonders auf migrantische UnternehmerInnen abzielende Vernetzungsinitiative wie MBDI ist allerdings nicht bekannt.



Projektname	[P19] The European Public Kitchen
	<i>Kategorisierung laut Konzept</i>
Aufgabenstellung:	Beteiligungskontext erschließen Zielgruppen aktiv erschließen (Outreaching)
Zielgruppe:	Jugendliche
	<i>Zentrale Beschreibungsmerkmale</i>
Kurzbeschreibung:	Das Projekt EUROPEAN PUBLIC KITCHEN stellte ein gelungenes Beispiel dafür da, den Beteiligungskontext Jugendlicher auf informellen Wegen zu erschließen und damit auch eine Auseinandersetzung mit als schwierig angesehenen Themen zu erreichen. Die verwendete Methode war das Kochen auf öffentlichen Plätzen. In diesem Rahmen sollte eine Debatte über europäische Themen realisiert werden. Im Sommer 2007 bereiste die European Public Kitchen acht europäische Städte, in denen jeweils eine Outdoor Küche errichtet wurde. Dabei hatten ReferentInnen lokaler NGOs, PolitikerInnen, KünstlerInnen und andere die Möglichkeit, ihre Sicht zu unterschiedlichen, europäischen Themen zur Sprache zu bringen. Zum Teil wurden diese Fragen auch in größeren Diskussionsrunden behandelt. Darunter befanden sich unter anderem die Themen Integration, Rassismus, europäische Einheit oder interkulturelles Verständnis. Aufgrund des informellen Charakters rund ums Kochen und Essen konnten die Gesprächsbarrieren zwischen den Jugendlichen und den anwesenden VertreterInnen verschiedener Einrichtungen relativ leicht überwunden werden. Der kulinarische Bereich eignete sich auch deshalb für einen interkulturellen Austausch, da in diesem oft kulturelle Eigenheit einzelner Ethnien oder Nationen verortet werden. Der offene Charakter der Veranstaltungen zeigte sich auch dadurch, dass zwar ein Zielgruppenschwerpunkt auf Jugendlichen lag, aber auch andere Gruppen zum Gespräch willkommen waren. Ein Rahmenprogramm in Form von Kurzfilmen oder Performances ergänzte das Programm.

Zentrales Erfolgskriterium: niedrigschwelliger und äußerst anschlussfähiger Charakter der Veranstaltungen
Offenheit im Hinblick auf behandelte Themen und

TeilnehmerInnen
relativ geringe Kosten
Kommunikation über Internet und Web 2.0 Technologien
(Youtube, Facebook) möglich

Bekannte

Schwierigkeiten: der anfängliche Vertrauensaufbau zu Jugendlichen ist entscheidend für das Gelingen solcher Projekte und auch der schwierigste Aspekt
Probleme mit der Finanzierung (späte Zusage von Fördermittel von lokalen Einrichtungen)

Vernetzte

Institutionen: VertreterInnen von verschiedensten NGOs (je nach behandelte Thematik)
politische VertreterInnen nationaler und europäischer Institutionen
Online-Vernetzung der teilnehmenden Jugendlichen untereinander: <http://www.europaekspeditionen.dk/en/>

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Die Überwindung von Barrieren von Jugendlichen und VertreterInnen verschiedenster Einrichtungen und Institutionen konnte mit den vorgestellten Veranstaltungen gut erreicht werden. Die VertreterInnen waren aufgrund der Öffentlichkeitswirksamkeit und des geringen Aufwands der Aktionen meist einfach für diese zu gewinnen. Interessierte Jugendlichen konnten sich auch zwischen den einzelnen Veranstaltungen (oder in Vorbereitung auf bzw. als Reflexion im Anschluss an einzelne Events) miteinander online vernetzen.

Projektinformationen

Land: Dänemark
Laufzeit: 1.7. - 1.10.2007
Trägerorganisation: Det Europæiske Folkekøkken - <http://www.europaekspeditionen.dk/en/>

The European Public Kitchen - eine studentische Initiative an der RUC (Roskilde University)

Förderprogramm: Youth Programm
GesprächspartnerIn: Anne Sjølund
+45 22736231

Kontaktdaten: European Public Kitchen
europeanpublickitchen@gmail.com

Website – Link: <http://www.salto-youth.net/static/yic/?q=node/1853>

Perspektive für Wien

Vergleichbare

Projekte in Wien: Ein vergleichbares Projekt ist in Wien nicht bekannt.
Ähnlichkeiten beim Erzielen von Öffentlichkeitswirksamkeit

und dem niedrighschwelligem Zugang weist z.B. das Projekt
europe 08 des Vereins der Wiener Jugendzentren auf.



Projektname **[P20] Virtaa firmaan - voimaa verkostoista (Power Added)**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Zielgruppen aktiv erschließen (Outreaching)
Inklusionfähigkeit von Institutionen fördern

Zielgruppe: Unternehmen (in erster Linie KMUs)

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Virtaa firmaan - voimaa verkostoista (Power Added) ist ein Vernetzungsprojekt von regionalen und landesweiten Behörden, verschiedensten Bildungseinrichtungen sowie Arbeitsagenturen. Die Besonderheit des Projekts besteht im Heranziehen von KMU's als Hauptzielgruppe sowie in der Herangehensweise an diese: Im Zentrum steht die Stärkung der Fähigkeiten von SchlüsselmitarbeiterInnen der KMUs. Über diese soll es zu einer Ausbreitung und Implementierung von Lernmaßnahmen in den Unternehmen kommen. Am Projekt teilnehmende KMU's erhalten unter Einbezug von lokalen KooperationspartnerInnen wie lokalen Behörden oder Weiterbildungseinrichtungen maßgeschneiderte und individualisierte Lernkonzepte. Gleichzeitig kommt es auch zu Kooperationen mit Industrieunternehmen und regionalen Behörden. Das Commitment des Netzwerks bewirkt, dass erfolgreiche Maßnahmen an alle ProjektteilnehmerInnen weitergegeben werden, um damit einen Wissenstransfer innerhalb des Netzwerkes zu ermöglichen. Auch die Erfahrungen von transnationalen Partnern werden im Projekt verarbeitet und an lokale und regionale Behörden weitergegeben. Inhaltlich umfassten die im Rahmen des Netzwerkes transferierten Informationen Best Practice Projekte, erfolgreich angewandte Tools und Konzepte (z.B. zu eLearning oder Fernstudium) sowie Lernpläne, pädagogischer Konzepte usw.;

Zentrales Erfolgskriterium:

Förderung der Lernaktivitäten über Schlüsselarbeitskräfte
starke regionale Vernetzung mit dem Schwerpunkt auf KMUs
individualisierte Weiterbildungsmaßnahmen für KMUs

Vernetzte

Institutionen:

Nationale Partner:

_Employment and Economic Development Centre for North

Karelia
 _Adult Education Centre of North Karelia
 _Centre for Development and Information in Central Carelia
 _Employment Agencies
 _Joensuu Regional Development Company
 _Karellikeskus Oy
 _Lieksa Development Agency Ltd.
 _North Karelia Polytechnic
 _Nurmes Business Services
 _Pohjois-Karjalan Yrittäjät ry
 _ProAgria North-Karelia
 _The Central Organisation of Finnish Trade Unions
 _The Federation of Finnish Enterprises

*Kurzbeschreibung
zur Vernetzung:*

Kleinere und mittlere Unternehmen finden im Netzwerk Anschluss an regionale Behörden und Institutionen sowie an lernfördernde Einrichtungen. Auch eine Vernetzung der KMUs untereinander konnte bereits festgestellt werden. Die internationale Vernetzung bewirkt den Transfer von Erfahrungswerten mit KMU-Netzwerken in anderen Ländern.

Projektinformationen

Land: Finnland
Laufzeit: seit 2004, laufend
Trägerorganisation: Employment and Economic Development Centre for North Karelia

öffentliche Organisation
<http://www.te-keskus.fi/Public/?area=7647>

Förderprogramm: EQUAL
*Projektbudget
gesamt:* EUR 300.000
*Gesamtanzahl der
TeilnehmerInnen* ca. 200 Unternehmen
*Kosten/
TeilnehmerIn* EUR 1.500 pro Unternehmen
*Schlüsselarbeits-
kräfte* Weiterbildungsverantwortliche in Unternehmen
*Gesprächs-
partnerIn:* +358132464602
 teemu.purmonen@te-keskus.fi

Kontaktdaten: Employment and Economic Development Centre for North Karelia
www.te-keskus.fi/pohjois-karjala

Website – Link: <https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/dpComplete.jsp?cip=FI&national=76>

Perspektive für Wien

Vergleichbare

Projekte in Wien: Es bestehen zahlreiche Unterstützungsmöglichkeiten für KMUs, die teilweise auch Lern- und Qualifizierungsmaßnahmen umfassen (z.B. Qualifizierungsverbund für KMUs (Wifi Wien)). Eine Fokussierung auf Entwicklung von SchlüsselmitarbeiterInnen zur gezielten Förderung von Lernen am Arbeitsplatz ist dabei nicht bekannt.



Projektname **[P21] Ex-In (Experience - Involvement)**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Beteiligungskontext erschließen
Zielgruppen aktiv erschließen (Outreaching)

Zielgruppe: Psychiatrieerfahrene Männer und Frauen

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Das Pilotprojekt EX-IN ist die Befähigung für psychiatrieerfahrene Menschen, selbst im psychiatrischen Dienst als MitarbeiterInnen oder Vortragende tätig zu sein. Die bisher kaum genutzten Erfahrungen dieser Menschen sollen in bestehende Versorgungsmaßnahmen einfließen. Bisher nicht berücksichtigte Faktoren der psychischen Gesundheit und Behandlung sollen die Ausbildung und das Angebot der psychiatrischen Versorgung erweitern. Durch diesen Einfluss soll das gesamte psychiatrische Versorgungssystem näher an die Bedürfnisse der KlientInnen gebracht werden. Dazu werden ein spezifisches Curriculum, Kernmodule, Lehrmaterial und Lehr- und Lernstrategien und -methoden entwickelt. Ex-In selbst bildet weiter AusbilderInnen aus, um eine großflächige Verbreitung des Konzepts zu ermöglichen. Das Projekt weist Partner in sechs europäischen Ländern auf, die ihre Erfahrungen und unterschiedlichen Konzepte in diesem Bereich beisteuern. Die angestrebte Qualifikationsmaßnahme soll in den teilnehmenden Ländern anerkannt werden. Außerdem werden in jedem der beteiligten Länder Teile der Projektergebnisse praktisch umgesetzt.

Zentrales Erfolgskriterium:

Einbindung psychiatrieerfahrener Menschen in psychiatrische Angebote
Nutzung von internationalen Erfahrungen
angestrebte Verbreitung des Konzepts durch Training von AusbilderInnen

Vernetzte

Institutionen:

EX-IN Ostwestfalen-Lippe
EX-IN Nordrhein-Westfalen
EX-IN Baden-Württemberg
EX-IN Berlin
Dr. Harrie van Haaster, IGPB, Holland

Dr. Mervyn Morris, Birmingham City University, England
 Alan Rowland, ACT-Team Birmingham, England
 Dr. Marit Borg
 Hogskolen i Buskerud University, Norway
 Baerum, Norway
 Petra Hohn and Lotta Pittuco, Stockholms Läns
 Sjukvårdsområde, Sweden
 Petra Videmsek, University of Ljubljana, Slovenia

*Kurzbeschreibung
zur Vernetzung:*

Zur Konzeptentwicklung werden Psychiatrie-Erfahrene, Nutzerorganisationen, Ausbildungs- und Forschungseinrichtungen sowie psychiatrische Dienste einbezogen. Zur europäischen Umsetzung des innovativen Zugangs wurden Institutionen aus verschiedenen Ländern ausgewählt, die Erfahrung mit Ansätzen der Beteiligung Psychiatrie-Erfahrener haben.

Projektinformationen

Land: Deutschland, Schweden, Norwegen, Slowenien, Niederlande, Großbritannien

Laufzeit: 2005 – 2007

Trägerorganisation: Initiative zur sozialen Rehabilitation e.V.

gemeinnütziger Verein, der im Zusammenhang mit der kritischen Auseinandersetzung mit der herkömmlichen, medizinisch ausgerichteten Psychiatrie entstanden ist. Heute ist eine Grundlage der Arbeit die Beteiligung an der konstruktiven Weiterentwicklung des Hilfesystems für Menschen mit psychischer Erkrankung, Suchterkrankung und/oder geistiger Behinderung.

Förderprogramm: Leonardo
Gesprächs- Jörg Utschakowski (EX-IN Koordinator)
partnerIn: +49 421 - 380 19 50

Kontaktadressen: Initiative zur sozialen Rehabilitation e.V.
 Liegnitzstr. 63, 28237 Bremen

Website – Link: <http://www.ex-in.info>
Produkte Jörg Utschakowski, Gyöngyver Sielaff, Thomas Bock (Hg.):
 Vom Erfahrenen zum Experten - Wie Peers die Psychiatrie verändern
 Andreas Knuf / Margret Osterfeld / Ulrich Seibert:
 Selbstbefähigung fördern. Empowerment in der psychiatrischen Arbeit
 zahlreiche Fachartikel
 zahlreiche Tagungsunterlagen
 Film: Wer, wenn nicht wir? Erfahrene verändern die Psychiatrie, Jürgen J. Köster

Vorbandene

Dokumente: CD-Rom: EX-IN Projektdokumentation 2005 – 2007

Perspektive für Wien

Vergleichbare

Projekte in Wien: Ein vergleichbares Projekt in Wien ist nicht bekannt.



Projektname

[P22] PAKT - Partnerschaftliche Arbeits- und Kompetenzförderung im Tandem

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung:
Zielgruppe:

Schnittstellenmanagement für Individuen ermöglichen junge Menschen unter 25 mit besonderen sozialen und biografischen Problemlagen (beispielsweise psychisch kranke Jugendliche, junge Mütter, Jugendliche mit Migrationshintergrund)

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung:

PAKT ist ein sektorales Netzwerk von Projekten (in Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen), das neue Modelle für den Übergang von junge Menschen in Arbeitprozesse entwickelt und erprobt. Das Projekt setzt also gezielt an einer Lebensphase junger Menschen an, die stark von biografischen Übergängen gekennzeichnet ist. Das Ziel ist in erster Linie die Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit, insbesondere von benachteiligten jungen Menschen. Konkret wurden beim Aufbau des Netzwerkes neue Formen beruflicher Qualifizierung entwickelt und erprobt sowie durch Vernetzung neue Beschäftigungsfelder erschlossen. Dazu wurden die Strukturen und spezifischen Kompetenzen von Trägern der Jugendhilfe (Biographiearbeit) und der Jugendberufshilfe (Netzwerkarbeit) gebündelt. Die nun bestehende Zusammenarbeit umfasst auch die Verknüpfung unterschiedlicher Kofinanzierungsinstrumente. Die Vernetzung wird dabei durch die zwei genannten Träger, die im Hinblick auf diese Zielgruppe eine regional exponierte Stellung einnehmen, unter konsequenter Beteiligung der benachteiligten jungen Menschen, modellhaft umgesetzt und die Ergebnisse anschließend evaluiert. Die Zusammenarbeit konnte an vier Standorten umgesetzt werden. Als nachhaltiger Erfolg kann verzeichnet werden, dass von diesen drei Standorte weiter bestehen, da sie Teil der Regelförderung geworden sind und auch ohne die Projektförderung durch PAKT weiter existieren können.

Zentrales Erfolgskriterium:

Verbindung von zwei Elementen:
_Vernetzung von unterschiedlichen Stellen der Beratung und Begleitung benachteiligter Jugendlicher, um ein kohärentes Angebot für diese Zielgruppe in der Region zu schaffen

_ein partizipatorischer Ansatz, bei dem die Kompetenzentwicklung gemeinsam mit VertreterInnen der Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher implementiert wird

Bekannte

Schwierigkeiten:

_die Projektfinanzierung: während des Projekts haben sich die Förderprogramme verändert, wodurch die Fördermodalitäten und in weiterer Folge auch die Projektziele verändert werden mussten. Dies betraf vor allem die Eigenmittel/Mittel die von EQUAL miteingerechnet werden.

_die Zusammenarbeit mit Jugendlichen: Problem der Motivation, denn die Arbeitsagenturen vermitteln Jugendliche mit dem unrealistischen Ziel, nach der Teilnahme an einer Maßnahme in jedem Fall Arbeit zu finden. Diese sind sich über ihre Situation allerdings im Klaren und sind entsprechend wenig motiviert.

_Probleme mit den Arbeitsagenturen, die eine Einbindung von 30 – 40 Stunden vorschreiben. Aber die alltägliche Realität v. a. von jungen Müttern zeigt, dass es Tage gibt, an denen es wichtiger ist, zu Hause bei den Kindern zu bleiben; dies bedingt eine ständige Angst, dass die Finanzierung dadurch wegbricht.

Vernetzte

Institutionen:

Strategische Partnerschaften u. a. mit Handwerkskammern, Gleichstellungsbeauftragten, Agenturen für Arbeit, Jugendämtern, Berufsschulen, Sozialdiensten, Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften transnationale Kooperationen mit Litauen und Österreich.

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Die verschiedenen strategischen Partner beteiligen sich an der Entwicklungspartnerschaft, um folgende gemeinsame Ziele zu erreichen:

_ die als "gute Praxis" erkannten Handlungsansätze auf ihren eigenen Wirkungsbereich zu übertragen (Gleichstellungspraxis, Arbeits- und Sozialverwaltung, Jugendsozialarbeit)

_ Grundanliegen der Entwicklungspartnerschaft mit ihren Kompetenzen aus ihrem Zuständigkeitsbereich heraus zu unterstützen und über diese Rückkopplung verbesserte Rahmenbedingungen auf regionaler, nationaler und auch europäischer Ebene zu bewirken.

Projektinformationen

Land: Deutschland
Laufzeit: 01.07.2005 – 31.12.2007
Trägerorganisation: Institut für Regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS)

IRIS ist eine sozialwissenschaftliche Forschungs- und Beratungseinrichtung an der Nahtstelle von Wissenschaft und

Praxis. Es verfolgt einen praxisbezogenen und praxisgestaltenden Forschungsansatz, der in die Grundlagenforschung eingebettet ist. Die Forschungen stehen in Zusammenhang mit Problemen der Lebensbewältigung und der Entwicklung von sozialer Infrastruktur in einer sich wandelnden Arbeitsgesellschaft. Regionaler Arbeitsschwerpunkt sind die neuen Bundesländer Deutschlands.

<i>Förderprogramm:</i>	EQUAL
<i>Projektbudget</i>	
<i>gesamt:</i>	EUR 3.500.000 (davon 2.000.000 EQUAL)
<i>Gesamtanzahl der</i>	
<i>TeilnehmerInnen</i>	871
<i>Kosten/</i>	
<i>TeilnehmerIn</i>	EUR 4.018
<i>Schlüsselarbeits-</i>	
<i>kräfte</i>	2 WissenschaftlerInnen (à 40 Std.) 14 SozialpädagogInnen (à 40 Std.) 4 AusbilderInnen/MeisterInnen 1 kaufmännischer Angestellter zusätzlich Fachkräfte (per Honorar, stundenweise)
<i>Gesprächs-</i>	
<i>partnerIn:</i>	Jan Köhler (Ansprechpartner für EQUAL-Projekte) koehler@iris-ev.de +49-351-475 89 01; +49-351-46768927
<i>Kontaktdaten:</i>	Institut für regionale Innovation und Sozialforschung IRIS e.V. Uhlandstraße 39, 01069 Dresden http://www.iris-ev.de/
<i>Website – Link:</i>	http://www.equal-pakt.de/ https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/dpComplete.jsp?cip=DE&national=XB4-76051-20-20%2F293#rationale_de
<i>Produkte</i>	Produktliste http://www.equal-pakt.de/downloads/Produktliste_Tabelle_EP_PAKT.pdf (Produkte stehen zum Download zur Verfügung): _Modul-Anleitungen; Ausbildungsmodule; Fachpublikationen _Publikation: Arnold, H./Lempp, T. (Hrsg.): Gestaltung von Übergängen in Ausbildung und Beschäftigung. Unternehmergeist in der Sozialwirtschaft. Weinheim und München
<i>Vorhandene</i>	
<i>Dokumente:</i>	Evaluationsbericht zu den Zielsetzungen des Projekts Evaluationsbericht zur Umsetzung des Projekts Filme, Berichte, Leitfäden aus den diversen lokalen Kooperationen

Perspektive für Wien

<i>Vergleichbare</i>	
<i>Projekte in Wien:</i>	Space lab (Arbeitsmarktpolitisches ESF-Projekt von WAFF, Volkshilfe Beschäftigung, Verein der Wiener Jugendzentren,

AMS Wien, MA 13) bietet die Möglichkeit eines experimentellen Arbeitsmarkteinstiegs für jungen Menschen zwischen 16 und 25 Jahren. Den Aspekt der Netzwerk- und Schnittstellenarbeit deckt z.B. das Projekt m.o.v.e. on (MA 17, Integrationshaus) ab. Ein Projekt mit Einbezug noch weiterer greifender Instrumentarien (z.B. Biografiearbeit mit Jugendlichen) ist nicht bekannt.



Projektname **[P23] GALA - Gestaltung altersübergreifender Lern- und Arbeitsprozesse in KMU**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Schnittstellenmanagement für Individuen ermöglichen
Inklusionfähigkeit von Institutionen fördern

Zielgruppe: UnternehmerInnen, Führungskräfte und MitarbeiterInnen in
kleinen und mittleren Unternehmen (KMU)

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: GALA ist ein Netzwerk aus nationalen und transnationalen Partnern, das unter dem Leitmotiv „Gestaltung altersübergreifenden Arbeitens und Lernens“ Projekte erarbeitet, die den sich in der Region abzeichnenden demographischen Veränderungen begegnen und darauf eingehende Entwicklung ermöglichen sollen. Ausgangspunkt für das Projekt war die Erkenntnis, dass in der Region viele Betriebe sowie Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen vorhandene Potenziale nicht erkannten und daher auch nicht nutzten. Insgesamt gab es acht Teilprojekte (7 nationale und 1 transnationales), die sich mit folgenden Themenfeldern beschäftigten: 1) Generation 50+: Betriebe wurden dabei unterstützt, Produkte für die Zielgruppe der SeniorInnen zu entwickeln 2) Familiennachfolge: Unterstützungs-, Qualifizierungs- und Beratungsformen für Betriebe, die Probleme im Zuge der Familiennachfolge zu bewältigen haben 3) CoLA: Ausbilder werden durch Methodenkompetenz in die Lage versetzt, Jugendliche in der Ausbildung zu stärken, Abbrüche zu verhindern und das Können und die Talente der Jugendlichen zu fördern 4) Babies und Bosses: die Balance zwischen Familie und Beruf wurde durch Konzepte erreicht, die von Betriebsführung und MitarbeiterInnen gemeinsam entwickelt 5) Intergeneratives Arbeiten und Lernen im KMU wurde durch die Kooperation und den Lern- und Erfahrungsaustausch zwischen älteren und jüngeren MitarbeiterInnen gefördert 6) Chance 1.: durch die Kooperation zwischen allgemeinbildenden Schulen und externen Trägern wurden Möglichkeiten der Berufsvorbereitung und Berufsorientierung sowie die Vermeidung von Benachteiligungen geschaffen 7) Zweite Schwelle: über

bestehende Kontakte (Chance 1) wurde jungen Menschen der Übergang in gesicherte Beschäftigungsverhältnisse erleichtert bzw. ermöglicht 8) TCA: durch die transnationale Kooperation mit Partnerländern, die ähnliche Projekte und Ziele verfolgen, wurden innovative Ansätze zur Verbesserung der regionalen Strukturen entwickelt. Die Projekte wurden von der HWK Potsdam koordiniert, wobei unterschiedliche Trägerorganisationen die Projekte durchführten. Die Nachhaltigkeit der Aktivitäten von GALA wurde als wichtiges Ziel formuliert: Die aus den Teilprojekten entstandenen Innovationen, Verfahrensweisen und Aktionsformen wurden in einem Leitsystem zusammengefasst, um das gewonnene Know-how den regionalen Partnern – auch nach der Projektlaufzeit – zur Verfügung zu stellen.

Zentrales Erfolgskriterium:

Thematisierung der Probleme des demografischen Wandels
Etablierung eines Leitsystems, das den Beratungsbedarf von KMUs in diesem Themenfeld erhebt und entsprechende Angebote setzt
Miteinbezug jüngerer und älterer Generationen in Maßnahmen wie Wissenstransferprojekten

Bekannte Schwierigkeiten:

- _ spontane Veränderungen in der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik hatten im Projektverlauf unvorhersehbare Kofinanzierungsprobleme zur Folge
- _ externe Interventionen durch Berater haben in einigen Betrieben zu Widerstand geführt, waren teuer und erwiesen sich teilweise als kontraproduktiv
- _ Finanzierung der Projektkosten: Mittel müssen lukriert werden, auch die Unternehmen müssen sich an den Projektkosten beteiligen, dafür musste viel Überzeugungsarbeit über den Nutzen der Initiative und den Nutzen für die Betriebe geleistet werden
- _ Um die Nachhaltigkeit zu gewährleisten, braucht es ein Netzwerk verschiedener Bildungsträger, da die Problemlagen in den Betrieben vielschichtig sind und oft nicht von nur einem Bildungsträger gelöst werden können

Vernetzte Institutionen:

Transnational Cooperation Agreement (TCA):
_ Italien, Tschechien, Polen, Frankreich = Koordination durch die Handwerkskammer Potsdam
Nationale Kooperationen:
_ Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH
_ Hiba impulse GmbH
_ Industrie- und Handelskammer Potsdam
_ Zentrum Aus- und Weiterbildung Ludwigsfelde GmbH =

Koordination durch HWK Potsdam

*Kurzbeschreibung
zur Vernetzung:*

_Transnationalen Kooperation („Interage Opportunities to strengthen SMEs in Europe“): Es gab regelmäßige Treffen, Workshops und Fachexkursionen. Da sich die jeweiligen Partner mit unterschiedlichen Themen und Aufgaben befassten, wurden thematische Arbeitsgruppen gebildet. Das entwickelte Leitsystem bietet die Möglichkeit, im Rahmen des Projekts und darüber hinaus vorbildhafte Verfahren aus anderen Ländern zu identifizieren, zu analysieren und einen analogen Transfer zu erwirken.

_Die nationalen Kooperationspartner arbeiteten an Teilprojekten des Projekts mit. Es gab regelmäßige Treffen, bilaterale Beratung für die Umsetzung der Teilprojekte, gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit und Projektmarketing sowie eine gemeinsame wissenschaftliche Begleitung der Projekte. Ziel war es, die konkreten Projekterfahrungen in das Leitsystem zu integrieren und dadurch das Leitsystem stetig zu modifizieren. Koordiniert wurde die Zusammenarbeit von der Handwerkskammer Potsdam, diese hatte auch den größten Anteil am Erfolg des Projekts.

Projektinformationen

Land: Deutschland
Laufzeit: 01.01.2005 - 31.12.2007
Trägerorganisation: Handwerkskammer Potsdam

Die Handwerkskammer Potsdam vertritt im Kammerbezirk die Interessen von mehr als 16.600 Unternehmen in Handwerks- und handwerksähnlichen Berufen.

Förderprogramm: EQUAL
*Projektbudget
gesamt:* EUR 2.000.000 – 5.000.000
*Gesprächs-
partnerIn:* Dr. Dieter Arlt
dieter.arlt@hwkpotsdam.de
+49 3320734312

Kontakt Daten: HWK Potsdam
Charlottenstraße 34-36, 14467 Potsdam
www.hwk-potsdam.de
Rita Müller (Projektleitung, weitere Ansprechpartnerin)
rita.mueller@hwkpotsdam.de
+49 3320734336

Website – Link: <http://www.generationendialog.de/db/details.php?pid=917>
https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/dpComplete.jsp?cip=DE&national=XB4-76051-20-BB%2F201#rationale_de

Produkte _ Berufsorientierung ist zum Regelangebot für

Handwerksbetriebe geworden
_ Publikationen im Bereich barrierefreies Wohnen, in Zusammenarbeit mit den Unternehmen entstanden
_ Einige Teilprojekte laufen mit den selben Beratungsangeboten weiter
_ Transnationale Kooperationen bestehen weiterhin, Netzwerk wird weiterhin gepflegt, es gab auch ein gemeinsames Folgeprojekt. Derzeit wird gerade ein weiteres EU-Projekt zur Nachwuchssicherung im Handwerk mit den transnationalen Partnern geplant

*Vorbandene
Dokumente:*

_ Umbsen, Peter: Umwege – Auswege. Prozess und Methodik der Entwicklungspartnerschaft GALA
_ Umbsen, Peter: Aussicht auf Einsicht? Interage Opportunities – Europäische Partnerschaft für regionale Entwicklung. Zur konzeptionellen Arbeit Europäischer Entwicklungspartnerschaften im Kontext TCA der Eu-Gemeinschaftsinitiative EQUAL

Perspektive für Wien

<i>Vergleichbare Projekte in Wien:</i>	Das Projekt Age Powerment (Die Förderagentur – Unternehmensberatung) ist ein Equal-Projekt, das in Teilen ähnliche Aspekte abdeckt. Ein Projekt mit einem derart breiten Zugang zur Frage intergenerativer Prozess (z.B. durch die Entwicklung eines Leitsystems) ist in Wien nicht bekannt.
--	--



Projektname [P24] Netzwerk trägerübergreifende Bildungsberatung

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Schnittstellenmanagement für Individuen ermöglichen

Zielgruppe: BeraterInnen (haupt- und nebenberuflich)
Einrichtungen der Bildungsberatung
Lehrkräfte
Volkshochschulen

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Das NETZWERK TRÄGERÜBERGREIFENDE BILDUNGSBERATUNG setzt bei der Thematik an, wonach ein unübersichtliches Angebot an Bildungs- und Beratungsmöglichkeiten gerade für in ihrer Lernbeteiligung benachteiligte Gruppen zusätzlich abschreckend wirkt. Um hier Abhilfe zu schaffen, bietet das Netzwerk BeraterInnen aus unterschiedlichen Beratungsfeldern eine fundierte, praxisorientierte Weiterbildungs- und Vernetzungsmöglichkeit an. In Seminaren werden persönliche Erfahrungen der BeraterInnen mit ergänzenden bzw. vertiefenden Informationen verknüpft. Dabei wird in Kleingruppen gearbeitet (Fallarbeit, Rollenspiele, Triaden-Übungen, kollegiale Beratung, Selbstlernphasen, Lernen in selbstorganisierten Gruppen), was den TeilnehmerInnen die Möglichkeit zum Austausch verschafft. Die Notwendigkeit für eine zunehmend trägerübergreifende und auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittene Bildungsberatung ergibt sich aus den Forderung nach Flexibilität und kontinuierlichen Lernprozessen, die der Arbeitsmarkt an ArbeitnehmerInnen stellt und die von diesen an die Beratungslandschaft weitergegeben werden. Ziel der Maßnahmen ist es auch, eine Professionalisierung der Bildungsberatung zu erreichen. Es soll eine bestimmte Beratungshaltung vermittelt werden, die auch die Zusammenarbeit und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung fördern soll. Aus dem Vorgängerprojekt „Professionalisierung der regionalen Bildungsberatung in Deutschland“ sind neun regionale Qualifizierungszentren hervorgegangen, die sich im Verbund „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“ zusammengeschlossen haben und die Initiative regional

fortführen.

Zentrales Erfolgskriterium:

Ermöglichung individualisierter Lernberatung durch die Professionalisierung und Vernetzung der BeraterInnen
 Professionalisierung durch eine beraterische Haltung
 Weckung der Sensibilität gegenüber der Zielgruppe der Lernbenachteiligten
 BeraterInnen bekommen Methoden direkt vermittelt

Bekannte

Schwierigkeiten:

die regionale (Weiter-)Bildungslandschaft ist ständigen Veränderungen unterworfen, was eine kohärente Vermittlung regionsspezifischer Ansätze schwierig macht
 Problem des Kostenfaktors; für Personen, die die Teilnahme selbst finanzieren müssen, ist es notwendig, ihnen den Nutzen der Maßnahme klar zu machen
 fehlende Fördermöglichkeiten

Vernetzte

Institutionen:

Vernetzung zwischen neun regionalen Qualifizierungszentren (Neumünster, Dessau-Berlin-Brandenburg, Bremen, Leipzig, Braunschweig, Nordrhein-Westfalen, Mainz, Hanau, Hessen)

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Auf Grundlage eines gemeinsamen und identen Rahmencurriculums der neun Qualifizierungszentren werden Basisqualifizierungen für BildungsberaterInnen durchgeführt.

Projektinformationen

Land: Deutschland

Laufzeit: 2001 – 2008

Trägerorganisation: Gesellschaft für Wirtschaftskunde e.V.

Gesellschaft für Wirtschaftskunde e.V. (GfW), wurde 1966 von den Arbeitgeberverbänden, der Industrie- und Handelskammer Hanau-Gelnhausen-Schüchtern gegründet. Träger sind heute die Unternehmerverbände des Wirtschaftsraums Hanau und Offenbach. Hauptmerkmal und Stärke der GfW ist die enge Kooperation mit Unternehmen und Betrieben.

Förderprogramm: lernende Regionen Deutschland

Projektbudget gesamt: EUR 80.000 (Förderung durch die lernenden Regionen für die Entwicklung des Konzepts)

Durchschnittlich

Teilnahmedauer

(Monate) Etwa 4 – 6 Monate

Gesamtanzahl der

<i>TeilnehmerInnen</i>	Je Durchlauf etwa 20 Personen, derzeit dritter Durchlauf, also Gesamtzahl der TeilnehmerInnen etwa 60
<i>Kosten/ TeilnehmerIn</i>	EUR 1.750 pro TeilnehmerIn (nach Ablauf der Förderung durch die lernenden Regionen ist die Teilnahme kostenpflichtig)
<i>Schlüsselarbeitskräfte</i>	1 Person (Vollzeit) 1 Honorartrainerin
<i>GesprächspartnerIn:</i>	Andreas Böttger (Projektleiter) andreas.boettger@bpmks.de +49-6181-95292151
<i>Kontaktdaten:</i>	Netzwerk trägerübergreifende Bildungsberatung RQZ Hessen Altstr. 24, 63450 Hanau
<i>Website – Link:</i>	http://www.lernende-regionen.info/dlr/3_projekt_412_2.php?reg=hes&PHPSESSID=f5ff ; http://www.bildungsportal-main-kinzig-spessart.de/netzwerkinfos/bildungsberatung-und-kompetenzentwicklung-rqz-hessen/index.htm http://www.bildungsberatung-verbund.de/ http://www.bildungsportal-main-kinzig-spessart.de/fileadmin/mks/RQZ_Hessen_2009-2010.pdf www.bpmks.de
<i>Produkte</i>	Lehrgang für BeraterInnen zur Qualifizierung, in fünf Blöcken à 120 Unterrichtseinheiten (Flyer: http://www.bildungsportal-main-kinzig-spessart.de/fileadmin/mks/RQZ_Hessen_2009-2010.pdf)

Perspektive für Wien

<i>Vergleichbare Projekte in Wien:</i>	Mit dem Netzwerk Bildungsberatung gibt es eine ähnliche Initiative in Wien. Diese vernetzt jedoch lediglich Weiterbildungsinformationen für Weiterbildungsinteressierte und -beraterInnen, nicht jedoch die BeraterInnen selbst.
--	--



<i>Projektname</i>	[P25] Neue Bildungs- und Lernortkooperationen
	<i>Kategorisierung laut Konzept</i>
<i>Aufgabenstellung:</i>	Schnittstellenmanagement für Individuen ermöglichen
<i>Zielgruppe:</i>	im Schwerpunkt der Lernortkooperationen: Frauen aller Altersgruppen und Senioren einer ländlichen Gemeinde im Schwerpunkt Bildungsk Kooperationen: SchülerInnen aus allgemeinbildenden Schulen
	<i>Zentrale Beschreibungsmerkmale</i>
<i>Kurzbeschreibung:</i>	Das Projekt NEUE BILDUNGS- UND LERNORTKOOPERATIONEN erschloss neue Lernorte, um auch bislang bildungsfernen Gruppen Bildungsmöglichkeiten näher zu bringen und deren Beschäftigungs- und Lebensfähigkeit zu fördern. Die neuen Lernorte ergaben sich vor allem aus der Kooperation bislang voneinander isolierter, politischer, kultureller und beruflicher Bildungsträgerorganisationen. Ein Schwerpunkt lag dabei auf der Erprobung von Lernkooperationen im öffentlichen Schulwesen. Die konkreten Maßnahmen umfassten beispielsweise Internet- und PC-Training für Frauen und SeniorInnen (Betriebssystem, Internet, Office), einen Vorbereitungskurs zum MCP (Microsoft Certified Professional) für SchülerInnen aller Schularten, ein Kommunikationstraining für LehrerInnen, eine Vernetzungsinitiative für LehrerInnen von Hauptschulen und Berufsschulen usw.; im Zuge der Umsetzung des Projekts kamen Methoden des Präsenzunterrichts, ebenso wie Exkursionen zum Einsatz. Bereits in der Planungsphase des Projekts flossen verschiedene Sichtweisen der unterschiedlichen AkteurInnen ein (unter anderem auch von SchülerInnen). Im Zuge des Projekts konnte ein funktionierendes Netzwerk der verschiedenen AkteurInnen aufgebaut werden, welches auch nach der Projektlaufzeit fortbesteht. Die Kommunikation verlief größtenteils auf Augenhöhe, es bestand ein vertrauensvoller Umgang zwischen den AkteurInnen. Den Hintergrund für dieses Projekt bildete der politische Wille, im Landkreis Schwandorf Bildungsfragen zu thematisieren sowie den Zusammenhang zwischen Bildung und Wirtschaftsentwicklung auch auf politischer Ebene zu diskutieren und zu fördern.

Zentrales Erfolgskriterium:

Erschließung neuer Kooperationsmöglichkeiten und neuer Lernorte durch neue Kommunikationskanäle, besonders für benachteiligte Zielgruppen

Bekannte Schwierigkeiten:

Das Netzwerkbewusstsein der teilnehmenden BildungsakteurInnen war sehr unterschiedlich ausgeprägt. Manche hatten vor allem ihre eigene Organisation im Fokus, die anderen sind bereits in Netzwerke eingebunden. Zum Teil musste sehr viel Überzeugungsarbeit zum Nutzen eines Netzwerks geleistet werden. Ein ständiger Dialog und die Bereitschaft zum Ausprobieren waren für diesen Anerkennungsprozess zentral.

Vernetzte Institutionen:

- _ Berufliches Schulzentrum Schwandorf
- _ Carl-Friedrich-Gauß Gymnasium
- _ Hauptschule Dachelhofen
- _ Hauptschule Teublitz
- _ J. A. Schmeller Gymnasium
- _ Katholische Arbeitnehmerbewegung Fensterbach
- _ Kolpingbildungswerk
- _ Stadt Neunburg
- _ Stadtbibliothek Schwandorf
- _ Verband der bayrischen Metall- und Elektroindustrie
- _ Arbeitsmarktagenturen der Region
- _ Unternehmen der Region

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Sämtliche genannte PartnerInnen waren gleichberechtigt im Netzwerk integriert und konnte seine Sichtweise einbringen und seinen Bedarf und seine Bedürfnisse formulieren. Immer stand die Frage im Mittelpunkt, welche Unterstützung die unterschiedlichen AkteurInnen bei der stärkeren Einbindung benachteiligter Gruppen brauchen und wie dies in der Projektdurchführung berücksichtigt werden kann.

Projektinformationen

Land: Deutschland
Laufzeit: 2002 – 2008
Trägerorganisation: Lernende Region Schwandorf e.V.

Lernende Region Schwandorf e.V., strebt mit einer Bildungs-offensive in der Region eine nachhaltige Verbesserung der Ausbildungs-, Beschäftigungs- und Lebenssituation aller BürgerInnen der Region an. Unter dem Leitmotiv des Lebenslangen Lernens wird das Bildungsangebot öffentlicher und privater Bildungseinrichtungen der Region stärker auf den Bildungsbedarf und Bedürfnisse abgestimmt.

<i>Förderprogramm:</i>	lernende Regionen Deutschland
<i>Projektbudget gesamt:</i>	EUR 2.000.000 (Bund und Europamittel), ca. EUR 500.000 (Eigenmitteln)
<i>Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen</i>	etwa 400 Personen 800 Personen Profilpass 100 GymnasiastInnen Jobtraining
<i>Kosten/ TeilnehmerIn</i>	EUR 1.923
<i>Schlüsselarbeits- kräfte</i>	2 Personen (Vollzeit) in Lern- und Bildungsberatung ½ Stelle Sekretariat 1 Vollzeitstelle für Geschäftsführung, Koordination usw.
<i>Gesprächs- partnerIn:</i>	Charlotte Pelka +49 9 471/ 30 68 20
<i>Website – Link:</i>	http://www.lernende-regionen.info/dlr/3_projekt_294.php?reg=bay&PHPSESSID=f5ff www.lernreg.de/subnav.phtml?NavID=387.34&La=1 http://www.lernreg.de/ (Über uns, Teilprojekte, TP3)
<i>Produkte</i>	_ Kurs für Menschen in Elternzeit, mit Methoden des e-learning, virtueller Klassenraum und Präsenzunterricht („Wie hat sich das Unternehmen seither verändert/weiterentwickelt“) _ Beratungsmodule _ 1x jährlich findet eine Bildungsmesse statt, mit über 5000 TeilnehmerInnen und über 50 AusstellerInnen. Sie findet im April 2010 das achte Mal statt.
<i>Vorhandene Dokumente:</i>	Es gab keine Vorbildprojekte, das Projekt hat sich wirklich aus dem Bedarf und den Bedürfnissen der verschiedenen AkteurInnen der Region entwickelt.

Perspektive für Wien

<i>Vergleichbare Projekte in Wien:</i>	In Wien bestehen einzelne, erfolgreiche Initiativen, bei denen Lernen für Erwachsene im Anschluss an das Schulwesen stattfindet (z.B. Mama lernt Deutsch, Elternbildung, Frauencollege, Bildung macht Schule). Eine derart breite Vernetzung wie im vorliegenden Projekt findet dabei nicht statt.
--	--



Projektname **[P26] INFLOW - Informal Learning Opportunities in the workplace**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Inklusionfähigkeit von Institutionen fördern
Schnittstellenmanagement für Individuen ermöglichen

Zielgruppe: KMUs und ArbeitnehmerInnen

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Das Projekt INFLOW will informelles Lernen in KMUs identifizieren und für dieses ein Zertifikationssystem etablieren. Dazu wird ein Modell entwickelt, das eine elektronische Portfolioerstellung zur Aufzeichnung informeller Lernprozesse zum Ziel hat. Das Modell zielt sowohl auf Unternehmen als auch auf Individuen ab. Konkret werden Unternehmen besucht und bei diesen bereits bestehende Strukturen für informelles Lernen identifiziert. Darauf aufbauend wird ein strategischer Plan erarbeitet, um im speziellen Unternehmen informelles Lernen zu fördern. Am Ende der Projektteilnahme bekommen die Unternehmen und Individuen ein Zertifikat, dass ihre Kompetenzen für informelle Lernprozesse am Arbeitsplatz ausweist. Im Rahmen der internationalen Ausrichtung des Programms wird auch die Transferierbarkeit des Modells auf fünf weitere Mitgliedsstaaten überprüft. Es stellt sich insgesamt als schwierig heraus, informelle Lernprozesse zu quantifizieren. Die anfangs eingesetzten Instrument des e-Portfolio funktionierte im INFLOW-Projekt nicht wie erhofft und wurden im Zuge des Folgeprojekts EIPIL-PAN ausgebaut und weiterentwickelt.

Zentrales Erfolgskriterium:

Stärkung informellen Lernens am Arbeitsplatz
Entwicklung einer formalen Zertifizierung für informelles Lernen
Das Modell und die Rahmenbedingungen mussten so konzipiert werden, dass sie auch in unterschiedlichen kulturellen Kontexten funktionieren
Kulturelle Kontexte werden berücksichtigt und miteinbezogen

Bekannte

Schwierigkeiten: Um informelles Lernen am Arbeitsplatz zu maximieren, war es im Zuge des Projektes notwendig, dass die Unternehmen den

Wert informellen Lernens als strategischen Wert anerkannt, Es musste sicher gestellt werden, dass sie funktionierende Rahmenbedingungen für informelles Lernen schaffen und der Einfluss von informellen Lernen evaluiert werden kann, dies war ein schwieriger Prozess.

Problem des Zugangs zu Computern für ArbeitnehmerInnen, v.a. für jene in weniger qualifizierten Positionen und jene mit migrantischem Hintergrund (Polen und Lettland)

Schwierigkeiten bei der Quantifizierung informeller Lernprozesse

Eas Instrument des e-Portfolio funktionierte im INFLOW-Projekt nicht so gut, wurde im Zuge des Folgeprojekts EIPIL-PAN ausgebaut und weiterentwickelt.

In den neu hinzugekommenen Mitgliedsstaaten mussten die Bedingungen für die Umsetzung der Initiative in Bezug auf vorhandene Strukturen erst geprüft werden.

Akademische Einrichtungen, die mit Unternehmen in Kontakt treten wollen, müssen sich deren Sprache bedienen, um ihnen den Nutzen der Initiative bewusst machen.

Vernetzte

Institutionen:

Nationale Partner:

- _ ASET
- _ Doncaster Education City
- _ EDEXCEL
- _ My Knowledge Map Ltd.

Transnationale Partner:

- _ BDF, Spanien
- _ EIFEL, Frankreich
- _ GRETA du Velay, Frankreich
- _ RKW, Deutschland
- _ Society for Continuing Education, Lettland
- _ Swedish TelePedagogic Knowledge Center, Schweden

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Ziel der nationalen und transnationalen Partnerschaften war es, ein gemeinsames Modell und eine gemeinsame Methodologie zu entwickeln, die auch auf die unterschiedlichen Länder übertragbar sind. Diesbezüglich gab es regelmäßige Treffen und Skype-Konferenzen, in denen ein Austausch zwischen den unterschiedlichen Partnern stattfand. Die Partnerschaft besteht auch weiterhin und arbeitet, gemeinsam mit drei weiteren transnationalen Partnern aus Polen, Griechenland und Rumänien, an einem Folgeprojekt.

Projektinformationen

Land: Großbritannien
Laufzeit: 2004 - 2007
Trägerorganisation: MRS Consultancy Ltd (UK)

MRS Consultancy Ltd. ist ein privates Unternehmen, dass v.a. mit KMUs arbeitet, um ihre Geschäftsfähigkeit durch Innovation und den Einsatz spezieller, auf das jeweilige Unternehmen zugeschnitten Informations- und Kommunikationstechnologien zu verbessern (v.a. auf e-learning)

<i>Förderprogramm:</i>	Leonardo
<i>Projektbudget gesamt:</i>	EUR 644.000
<i>Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen</i>	75 Unternehmen in 6 Partnerstaaten 90 Individuen
<i>Schlüsselarbeits- kräfte</i>	anfangs 6 Vollzeit, später 5 Vollzeit bei MRS Consultancy
<i>Gesprächs- partnerIn:</i>	Margaret Simmonds m.simmonds@mrsconsultancy.com +44 560 2099019
<i>Website – Link:</i>	http://www.inflow.eu.com/index.asp?s=section www.eipil-pan.eu http://eipil-pan.ning.com
<i>Produkte</i>	Anleitung für informelles Lernen für ArbeitgeberInnen, ArbeitnehmerInnen und Zertifikationsstellen Entwicklung des Modells zur Förderung informellen Wissens und Schaffung von geeigneten Rahmenbedingungen zu deren Umsetzung Entwicklung von Bewertungsmethoden für informelles Lernen

Perspektive für Wien

<i>Vergleichbare Projekte in Wien:</i>	Die Anerkennung und Dokumentation informellen Lernens befindet sich in Europa wie auch in Österreich in der Entwicklungsphase.
--	--



Projektname **[P27] CODA - Career Opportunities with Disadvantage Awareness**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Soziale Mobilität unterstützen
Schnittstellenmanagement für Individuen ermöglichen

Zielgruppe: Lernbehinderte Personen

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Das Projekt CODA umfasst die Entwicklung eines Online Tools zur Sichtbarmachung von Kompetenzen bei Menschen mit Behinderungen. Bei dem eingesetzten Instrument handelt es sich um eine Portfolio-Darstellung, mit der Schlüsselfähigkeiten aber auch soziale Kompetenzen der BenutzerInnen übersichtlich erfasst werden. Dieses Portfolio wird als Ersatz oder Ergänzung für einen Lebenslauf (CV) verwendet, dem gerade bei lernbehinderten Personen oft wenig Aussagekraft zugesprochen wird. Durch die fehlende Vermittelbarkeit von vorhanden Kompetenzen ist die Zielgruppe oftmals von beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten ausgeschlossen, da ihre Kompetenzen von ArbeitgeberInnen nicht erkannt werden. Das Portfolio wird daher in erster Linie dazu genutzt, um sich in einen Unternehmen zu bewerben oder beruflich weiterzuentwickeln. Neben dieser konkreten Einsatzmöglichkeit im Kontakt mit ArbeitgeberInnen, wird auch die Stärkung des Selbstvertrauens der TeilnehmerInnen sowie die Erleichterung der Begleitung durch Jobcoaches angepeilt. Das Projekt ist noch nicht abgeschlossen, es befindet sich ungefähr in der Mitte der Projektlaufzeit. Derzeit wird noch das Design und die Funktionalität der Webplattform getestet, die mit der Ziel der Portfolio-Erstellung eingerichtet wurde.

Zentrales Erfolgskriterium:

Sichtbarmachung der Fähigkeiten von lernbehinderten Personen durch die Schaffung eines eigenständigen, digitalen CVs, die diese Stärken abbilden können
das Portfolio kommt bereits bei Bewerbungen bei Arbeitsgebern zum Einsatz
das Portfolio wird von Jobcoaches erfolgreich bei der Vermittlung in den Arbeitsmarkt verwendet

Bekannte

Schwierigkeiten: Koordinierung der internationalen Projektpartner wurde als besondere Schwierigkeit empfunden (aber auch als zwingend notwendig aufgrund des Förderprogramms Leonardo) unterschiedliche Beschaffenheit der nationalen Arbeitsmärkte der projektteilnehmenden Länder nationale Standards als Herausforderung - es mussten zu Anfang des Projektes die jeweiligen "Needs" der Projektpartner definiert werden - alle Projektpartner müssen gleiche oder zumindest definierte Ziele verfolgen (UK und Deutschland verwenden das Projekt ganz gleich, Bulgarien und Portugal zum Beispiel anders - weil es bspw. eine andere Form von Jobcoaches gibt) das Aussehen des 'Digital Career Portfolio' ging eine lange, internationale Diskussion voraus

Vernetzte

Institutionen: Miscode Portugal
EURO-training Bulgaria
European Institute for e-Learning (EIFEL)
ESTA Bildungswerk Germany
Internationaler Bund e.V. Germany

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Zur Entwicklung des Tools musste Kontakt zu ArbeitsmarktexpertInnen, insbesondere Jobcoaches, hergestellt werden, um die Wirksamkeit des Tools zu gewährleisten. Die Vernetzung mit der Zielgruppe war für United Response gegeben, da sie die Kernzielgruppe der Organisation darstellt. Die internationale Vernetzung wurde als große Herausforderung beschrieben, da sich die Voraussetzungen in den nationalen Arbeitsmärkten sehr unterschiedlich darstellen.

Projektinformationen

<i>Land:</i>	Großbritannien
<i>Laufzeit:</i>	2008 – 2010
<i>Trägerorganisation:</i>	United Response Charity-Organisation zur Unterstützung von Menschen mit Lernbehinderung, psychischer Behinderung etc.
<i>Förderprogramm:</i>	Leonardo
<i>Projektbudget gesamt:</i>	EUR 299.402 (über zwei Jahre)
<i>Durchschnittlich Teilnahmendauer (Monate)</i>	Projekt noch nicht beendet
<i>Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen</i>	Projekt noch nicht beendet
<i>Schlüsselarbeitskräfte</i>	Projekt noch nicht beendet
<i>Gesprächs-</i>	Venetia Simonds (European Projects Development Co-ordinator)

partnerIn: Venetia.simonds@unitedresponse.org.uk

Kontakt Daten: United Response Press

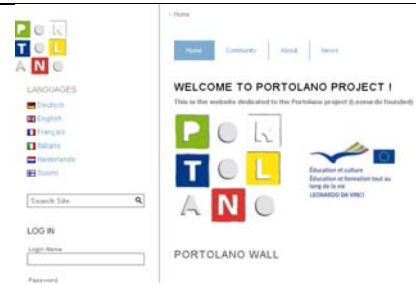
Website – Link: http://www.eife-1.org/activities/projects/coda/index_html/view
Vorhandene

Dokumente: Country Reports Research (2009)

Perspektive für Wien

Vergleichbare

Projekte in Wien: Abgesehen von dem Entwicklungsprojekt für einen Europäischen Computerführerschein für Menschen mit Behinderung (ECDL PD), der sich erst in der Entwicklungsphase befindet, ist kein vergleichbares Projekt bekannt.



<i>Projektname</i>	[P28] Project Portolano
	<i>Kategorisierung laut Konzept</i>
<i>Aufgabenstellung:</i>	Soziale Mobilität unterstützen Schnittstellenmanagement für Individuen ermöglichen
<i>Zielgruppe:</i>	Professionelle KünstlerInnen BeraterInnen und Coaches Institutionen im Bereich Kunstmanagement und -förderung
	<i>Zentrale Beschreibungsmerkmale</i>
<i>Kurzbeschreibung:</i>	Das Projekt PORTOLANO beschreibt größtenteils die Entwicklung eines Portfolios für Personen aus dem Kunst- und Kulturbereich. In diesem Feld mangelt es oft an der Anerkennungs- und der Abbildungsmöglichkeiten bestehender Kompetenzen. Deshalb ist es für KünstlerInnen und KulturexpertInnen oftmals schwierig, eine zielgerichtete und planbare berufliche Weiterentwicklung oder Neuorientierung zu erreichen. Daher entwickelt das Projekt Portolano ein Kompetenz-Portfolio, das dem Ziel einer kohärenten und vergleichbaren Darstellbarkeit gerecht werden soll. Gerade künstlerische Kompetenzen gestalten sich oft informell und implizit. Auf dem Eingehen auf solcherart erworbenen Fähigkeiten liegt daher ein Schwerpunkt des Projekts. Durch das periodische Abhalten von Workshops mit verschiedensten internationalen Partnern aus Frankreich, Deutschland, Großbritannien, Italien, Niederlande und Finnland soll das Kriterium der internationalen Vergleichbarkeit erreicht werden, das gerade bei neu entwickelte Portfolioansätze einen obligatorischen Aspekt darstellt. Allerdings stellte es sich bisher als große Herausforderung dar, national unterschiedliche Konzepte zur Erfassung informellen Wissens auf internationaler Ebene miteinander abzustimmen. Das Projekt ist zum Zeitpunkt der Berichtserstellung noch nicht abgeschlossen. Einige weitere Workshops und Diskussionsrunden zur Weiterentwicklung des Portfolios sind in Planung.
<i>Zentrales Erfolgskriterium:</i>	Portfolioentwicklung für eine bislang wenig beachtete Berufsgruppe internationale Anwendbarkeit durch enge Zusammenarbeit mit internationalen Partnern explizite Einbindung informellen Wissens in das Konzept

<i>Bekannte Schwierigkeiten:</i>	Koordinierungsschwierigkeiten mit internationalen Projektpartnern bei der Entwicklung eines einheitlichen Konzepts für informelles Wissen von KünstlerInnen
<i>Vernetzte Institutionen:</i>	uni-T - Verein für Kultur an der KF Uni Graz Institute for Art Development and Education Art-Universities of Finland EIFEL Fondazione Accademia d'Arti e Mestieri dello Spettacolo Teatro alla Scala Kunstenaars & CO Centre National de la Danse Provincia di Milano - Servizio Orientamento Collocamento Spettacolo Fondation Yinternet.org
<i>Kurzbeschreibung zur Vernetzung:</i>	Die starke internationale Vernetzung mit privaten und öffentlichen Partnern gewährleistet die internationale Anwendbarkeit des Portfolios und damit die Vergleichbarkeit der Kompetenzen.

Projektinformationen

<i>Land:</i>	Frankreich, Deutschland, Großbritannien, Italien, Niederlande, Finnland
<i>Laufzeit:</i>	2007-2010
<i>Trägerorganisation:</i>	Itinéraires Formation http://www.itineraires.fr/
<i>Förderprogramm:</i>	Leonardo
<i>Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen</i>	8 Projektpartner
<i>Schlüsselarbeitskräfte</i>	jeweils 2 bis 3 VertreterInnen der beteiligten Organisationen aus dem Kunst- und Kulturbereich
<i>GesprächspartnerIn:</i>	Joseph Vincent +33 1 43 55 55 50
<i>Kontakt Daten:</i>	Itinéraires Formation europe@itineraires.fr http://www.itineraires.fr
<i>Website – Link:</i>	http://portolano.eife-l.org
<i>Produkte</i>	Benutzungshandbuch: "Competence Portfolio User EN" (http://is.gd/4Pw2R)

Perspektive für Wien

<i>Vergleichbare Projekte in Wien:</i>	In Österreich bestehen Angebote, das Zertifikat "Kunst- und KulturvermittlerIn" zu erlangen (Institut für Kulturkonzepte, Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und
--	---

Ausstellungswesen). Eine umfassende Kompetenzanalyse wie im genannten Portfolio Ansatz beinhaltet dies allerdings nicht.



Projektname **[P29] Transfer of Portfolios: Assisting Lifelong Learning Project**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Schnittstellenmanagement für Individuen ermöglichen
Zielgruppe: Personen, die im universitätsnahen Bereich tätig sind, aber keine universitäre Ausbildung aufweisen

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Mit TRANSFER OF PORTFOLIOS: ASSISTING LIFELONG LEARNING PROJECT wird ein System errichtet, das eine Abbildung formellen und informellen Wissens im Bereich der Universitäten ermöglicht. Ziel ist es, auch im Übergangsbereich zwischen universitärer Ausbildung und Weiterbildungsaktivitäten bzw. im Wechsel zwischen verschiedenen universitären Einrichtungen eine Anschlussmöglichkeit an bereits erlangtes Wissen zu schaffen. Das PDP-Portfolio (Personal Development Planning) nimmt hierbei eine zentrale Rolle ein: Im Portfolio wird das erlangte Wissen der Studierenden festgehalten und digital (daher für alle beteiligten Institutionen zugreifbar) gespeichert, um einen problemlosen interinstitutionellen Wechsel im Bildungsbereich gewährleisten zu können. Basierend auf dem bisherigen, im Portfolio abgebildeten Wissen können neue Bildungsziele definiert werden. Die größte Herausforderung besteht dabei in der Überwindung unterschiedlicher Kompetenzdefinitionen. Diese wird durch die Unterteilung von Kompetenzkategorien erreicht, bis diese von allen beteiligten Institutionen verstanden und geteilt werden können. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Klärung der Anwendbarkeit der technischen Portfolio-Applikationen für die Lernenden. Dafür wurden mehrmals Evaluationsrunden durchgeführt. Am Projekt waren die Universität Liverpool, Carmel College und das Wirral Metropolitan College beteiligt. Die Ausweitung des Projektes auf ganz Großbritannien ist derzeit in Planung.

Zentrales Erfolgskriterium: Ermöglichung einer Wissens- und Kompetenzdarstellung, die die Grenzen von universitären und Erwachsenenbildungsbereich sowie die Grenzen verschiedener Bildungseinrichtungen überwindet

<i>Bekannte Schwierigkeiten:</i>	Überwindung institutioneller Definitionslogiken zu Kompetenzen (insbesondere zwischen universitären und anderen Erwachsenenbildungsinstitutionen) Aufzeigen von Lücken im individuellen Kompetenzspektrum ohne das Selbstbewusstsein der Lernenden zu untergraben Technische Einübung der Benutzung des e-Portfolios für die Lernenden
<i>Vernetzte Institutionen:</i>	_ Universität Liverpool _ Carmel College _ Wirral Metropolitan College
<i>Kurzbeschreibung zur Vernetzung:</i>	Eine in allen beteiligten Einrichtungen anwendbare Kompetenzdarstellung wurde in zahlreichen Meetings ausgehandelt. Auch die Studierenden der verschiedenen Einrichtungen wurden in einen Evaluationsprozess eingebunden.

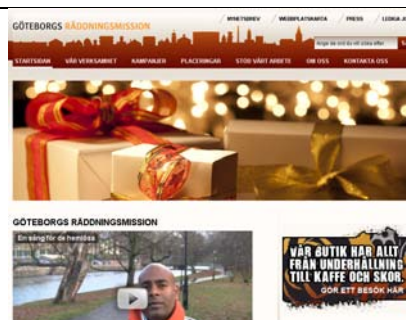
Projektinformationen

<i>Land:</i>	Großbritannien
<i>Laufzeit:</i>	01.10.2003 - 31.07.2005
<i>Trägerorganisation:</i>	JISC
	Die öffentliche Einrichtung JISC unterstützt britische Colleges und Universitäten in der innovativen Nutzung von digitaler Technologie
<i>Förderprogramm:</i>	Managed Learning Environments for Lifelong Learning (JISC)
<i>Durchschnittlich Teilnahmedauer (Monate)</i>	22
<i>Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen</i>	3 universitäre Institutionen
<i>GesprächspartnerIn:</i>	Michael Davies Michael.davies@liv.ac.uk ⁴
<i>Kontaktdaten:</i>	University of Liverpool Centre for Lifelong Learning: Learning and Teaching Development 128 Mt Pleasant; Liverpool L69 3GF
<i>Website – Link:</i>	http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/buildmlehefe/liverpool.aspx
<i>Produkte</i>	Projektpräsentationen: http://www.jisc.org.uk/whatwedo/programmes/buildmlehefe/lifelonglearning/feb05.aspx
<i>Vorhandene Dokumente:</i>	Abschlussbericht (http://www.elearning.ac.uk/mle/pdp/liver/TransPortALLfinalre)

port.doc)
Überblick über von JISC geförderte e-Portfolio Projekte
(http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/e-portfolio-summary-update06.doc)

Perspektive für Wien

Vergleichbare Projekte in Wien: Portfolioansätze sind in Österreich in vielen Bereichen erst in der Entwicklung begriffen. Eine systematische Transferierbarkeit von erlangten Qualifikationen in verschiedenen Bildungsbereichen besteht bisher daher nur in Ansätzen.



<i>Projektname</i>	[P30] Outstanding
	<i>Kategorisierung laut Konzept</i>
<i>Aufgabenstellung:</i>	Zielgruppen aktiv erschließen (Outreaching) Schnittstellenmanagement für Individuen ermöglichen
<i>Zielgruppe:</i>	Jugendliche/junge Erwachsene (va. 16 - 25 jährige)
	<i>Zentrale Beschreibungsmerkmale</i>
<i>Kurzbeschreibung:</i>	<p>Das Projekt OUTSTANDING begleitet in einem teilweise experimentellen Setting VertreterInnen ihrer Zielgruppen – junge Arbeitslose (16 – 25 Jahre) sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund – um aus den Erkenntnissen dieses Prozess heraus auch arbeitsmarktpolitische Veränderung zu erwirken. Die Zielgruppen wurden aufgrund ihrer besonders benachteiligten Stellung am schwedischen Arbeitsmarkt gewählt. Den TeilnehmerInnen wird im Rahmen des Projekts eine Plattform zur Verfügung gestellt, auf der sie ihre Kreativität und ihre Fähigkeiten spielerisch und in der Gruppe ausleben können. Im Anschluss daran werden mehr arbeitsmarktorientierte Integrations- und Orientierungsmaßnahmen gesetzt. Parallel zu diesen Aktivitäten werden regelmäßig Vernetzungsworkshops mit verschiedenen Einrichtungen (z.B. Arbeitsmarktservice, sonstige Bildungseinrichtungen, NGOs, Drogenberatung, Bewährungshilfe) abgehalten, um nachhaltig sich aus der praktischen Arbeit des Projekts stammende Ideen zur Strukturänderungen der Arbeitsmarktpolitik umzusetzen. Identifizierte Hemmschwellen für den Zugang zum Arbeitsmarkt werden definiert und praxisbezogene Strategien zu deren Überwindung entwickelt. Die Ergebnisse aus diesem institutionenbezogenen Entwicklungsprozess werden in der Arbeit mit den TeilnehmerInnen wiederum erprobt. Um diese ineinander greifende Vorgehensweise möglich zu machen, muss Vertrauen zu den TeilnehmerInnen aufgebaut werden, was durchwegs gelingt. Die Vernetzung sowohl auf institutioneller als auch informell auf individueller Ebene erweist sich als geeignetes Instrumentarium, um strukturelle Veränderungen zu erreichen. Es wurden bereits zahlreich Workshops erfolgreich abgehalten. Das Projekt ist noch nicht beendet.</p>

Zentrales Erfolgs-

kriterium: Kombination praktischer Arbeit mit den benachteiligten Zielgruppen mit einem systematischen Veränderungsprozess arbeitsmarktpolitischer Strukturen
starke Vernetzung verschiedenster arbeitsmarktpolitisch relevanter Institutionen
beobachtbare Effekte auf Arbeitsmarktpolitik

Bekannte Schwierigkeiten: Vertrauensarbeit gegenüber der Zielgruppe als langfristiger Prozess
anfänglich schwierige Vermittlung des Nutzens der Vernetzungsarbeit an weitere teilnehmende Organisationen bei den Workshops mit anderen Organisationen eine offene Atmosphäre und damit eine Vertrauensbasis für interinstitutionellen Austausch zu schaffen
Gestaltung von Kommunikationsprozessen über mehrere Organisationen hinweg
Herstellen einer einheitlichen Linie der unterschiedlichen ProjektpartnerInnen hinsichtlich der angestrebten Entwicklungen
Erreichen von Unterstützung und Akzeptanz bei politisch Verantwortlichen

Vernetzte Institutionen: Arbeitsmarktservice
sonstige Bildungseinrichtungen
zielgruppenspezifische NGOs
Drogenberatung
Bewährungshilfe
internationale Kontakte mit Litauen, Nordirland, Niederlande, Malta

Kurzbeschreibung zur Vernetzung: Die Vernetzung mit zielgruppenrelevanten Institutionen ist für einen erfolgreichen Integrationsprozess Voraussetzung. Im vorliegenden Projekt wird das Netzwerk zusätzlich zu systematischen Analysen und Entwicklungsversuchen der arbeitsmarktpolitischen Strukturen genutzt.

Projektinformationen

Land: Schweden
Laufzeit: seit 2004, laufend
Trägerorganisation: Göteborgs Räddningsmission
Nichtregierungsorganisation in Göteborg
(<http://www.raddningsmissionen.se>)

Förderprogramm: EQUAL
Projektbudget gesamt: EUR 2.000.000 - 5.000.000
Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen: mehrere Tausend

Schlüsselarbeitskräfte
GesprächspartnerIn: je nach Projektphase 20 - 50 Personen
Pia Vanqvist
+46 031-545262
pia.svanqvist@bredband.com

Kontakt Daten: Föreningen Pannhuset
41843 Göteborg

Website – Link: https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/dpComplete.jsp?cip=SE&national=65#national_partner_5

Vorhandene Dokumente: Projektdokumentation/Evaluation ist noch nicht verfügbar -
Dokumente werden aber nachgereicht

Perspektive für Wien

Vergleichbare Projekte in Wien: Space!Lab bietet methodisch einen ähnlichen Ansatz. Jedoch steht das Ziel der Veränderung arbeitsmarktpolitischer Strukturen nicht im gleichen Ausmaß im Zentrum.



Projektname **[P31] Clare Life Long Learning Network**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Inklusionsfähigkeit von Institutionen fördern
Zielgruppen aktiv erschließen (Outreaching)

Zielgruppe: Bildungseinrichtung der irischen Region Clare

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Das CLARE LIFE LONG LEARNING NETWORK ist ein lokales irisches Netzwerk zur Unterstützung Lebenslangen Lernens. Das Netzwerk versteht seine Aufgabe erstens in der Koordination verschiedener regionaler Maßnahmen (dh. Zusammenfassung, Darstellung, gegenseitigen Abstimmung und Verbreitung von Lernangeboten verschiedenster regionaler Anbieter). Zweitens wird die Kontaktherstellung zu in ihrer Lernbeteiligung benachteiligten Zielgruppen angestrebt. Diese wird über die Einbindung kleiner, niedrighschwelliger Organisationen erlangt. Dabei handelte es sich größtenteils um Freiwilligenorganisationen, welche oftmals die erste Anlaufstelle für benachteiligte Personen sind und deren Vertrauen genießen. Ein Vernetzung solcher Institutionen mit öffentlichen Einrichtung ist ein stark auf Vertrauen basierender Prozess, da das Verhältnis zueinander durchaus als Konkurrenzbeziehung wahrgenommen wird. Für diesen Prozess hatte das Projekt genügend Zeit (3 Jahre) und genügend Mittel (durch die Equal-Finanzierung) zur Verfügung. Neben einer nun bestehenden Website zur Übersicht über Lernangebote in der Regionen, bestanden die konkreten Projektaktivitäten in zahlreichen vertrauensbildenden Treffen der VertreterInnen der Organisationen sowie in Schulungen von den MitarbeiterInnen der Organisationen. Im Zuge der Etablierung des Netzwerks begann sich die Unterstützung von Seiten der TeilnehmerInnen erst einzustellen, als erste konkrete Ergebnisse der Netzwerkbildung sichtbar wurden. Heute besteht ein institutionalisierter und effektiver Austausch zwischen relevanten BildungsakteurInnen der Region.

Zentrales Erfolgskriterium:

Das Erreichen von benachteiligten Zielgruppen im Rahmen einer regionalen Vernetzungsmaßnahme gelang in diesem

Projekt besonders gut. Ausschlagend dafür war die (teilweise schwierige und viel Zeit benötigende) Integration kleinerer Freiwilligenorganisationen, die das Vertrauen der Zielgruppen besaßen.

Bekannte

Schwierigkeiten: Desinteresse im Management mancher Bildungs- und Serviceanbieter
Konkurrenzgefühl mancher Bildungsanbieter zueinander

Vernetzte

Institutionen: lokale Entwicklungsagenturen
Familienberatungseinrichtungen
Gesundheitseinrichtungen
Behinderteneinrichtungen

Kurzbeschreibung

zur Vernetzung: Das Projekt selbst ist ein Vernetzungsprojekt. Die Besonderheit der Vernetzung in diesem Fall ergibt sich durch das Einbinden kleinerer, bisher nicht erfasster Organisationen. Dieser Prozess gestaltete sich, aufgrund des bis dahin eher eigenständigen Vorgehens dieser Einrichtungen, kompliziert und benötigte vertrauensbildende Maßnahmen.

Projektinformationen

<i>Land:</i>	Irland
<i>Laufzeit:</i>	2005 - 2007
<i>Trägerorganisation:</i>	Co. Clare VEC Adult Education Service - Community Education Section
	öffentliche Serviceeinrichtung für die Bevölkerung der Region Clare, das seine Mittel zu ca. einem Drittel für die Erwachsenenbildung zur Verfügung stellt
<i>Förderprogramm:</i>	EQUAL
<i>Projektbudget</i>	
<i>gesamt:</i>	EUR 1.000.000 - 1.500.000
<i>Gesamtanzahl der</i>	
<i>TeilnehmerInnen</i>	80 öffentliche und Freiwilligenorganisationen
<i>Kosten/</i>	
<i>TeilnehmerIn</i>	EUR 12.500 - 18.750
<i>Gesprächs-</i>	Ms. Anne Knox
<i>partnerIn:</i>	+353 5 6843732 cef@clarevec.ie
<i>Website – Link:</i>	http://www.clarelearningnetwork.org/clln/www/ https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/dpComplete.jsp?cip=IE&national=34#national_partner_0
<i>Produkte</i>	Leitfaden "A guide to equality in life long learning" Toolkit für Partnerschaften im CLLR
<i>Vorbandene</i>	
<i>Dokumente:</i>	Tätigkeitsbericht "Creating a Cooperative Culture"

Perspektive für Wien

<i>Vergleichbare Projekte in Wien:</i>	Eine ähnlich systematische Einbindung von Freiwilligenorganisationen ist in Wien nicht bekannt. Einzelne Kooperationen werden durchaus realisiert (z.B. das Selbsthilfegruppenverzeichnis als Kooperation der Wiener Gesundheitsförderung mit verschiedenen Selbsthilfegruppen).
--	--



Projektname **[P32] JUMS: Strengthening Youth Motivation for Employment - Jaunimo uzimtumo ir motyvācijas stiprināmas**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Schnittstellenmanagement für Individuen ermöglichen
Zielgruppe: unterqualifizierte und unmotivierte Jugendliche (16 bis 25 Jahre)

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Das JUMS Projekt versuchte, neue Wege im Zugang zu benachteiligten Jugendlichen zu finden, die aufgrund mangelnder Qualifikation und Motivation aus dem Regelbildungswesen oder dem Arbeitsmarkt zu fallen drohen. Dieses Vorgehen war aus Sicht der InitiatorInnen notwendig, da eine institutionelle Grenzen zwischen mit dieser Zielgruppe befassten NGOs und entsprechenden öffentlichen Organisationen (Sozialministerium, Gemeinden) verlief. Die Differenzen lagen hier vor allem im äußerst unterschiedlichen Zugang zu den Jugendlichen, – der individuelle und partizipative, sozialpsychologisch geleitete Zugang der NGOs wurde von öffentlicher Seite nicht immer geteilt – als auch im mangelnden Austausch der Organisationen untereinander begründet. Daher wurde das Projekt als Kombinationsmöglichkeit sozialarbeiterischen Streetworks mit sozial- und arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen ins Leben gerufen. Konkret initiierten die Partner gemeinsam aktivierende und motivierende Maßnahmen wie eine mit künstlerischen Mitteln arbeitende Therapiemaßnahme, einen Fotografiekurs oder auf Teamarbeit abstellende Veranstaltungen. Gleichzeitig wurde auch konkrete berufliche Aus- und Weiterbildung angeboten. Begleitend konnte bei Bedarf eine Einzelberatung in Anspruch genommen werden. Die institutionelle Differenz zwischen den Partnern konnte im Zuge des Projekts nicht vollends überwunden werden. Die von öffentlichen Einrichtungen angebotenen Maßnahmen verzeichneten weniger Zulauf als jene der NGOs.

Zentrales Erfolgskriterium:

Kombination von aktivierenden, "zweckfreien" und berufsorientierten Maßnahmen

Erfahrungen und Zugangsweisen (individualisierte, psychosoziale Betreuung) unabhängiger NGOs werden auch für öffentliche Einrichtungen nutzbar
 Entwicklung eines gemeinsamen Maßnahmenpakets für benachteiligte Jugendliche von privaten und öffentlichen Einrichtungen

Bekannte

Schwierigkeiten: unterschiedliche starke Teilnahme an öffentlichen und NGO-Maßnahmen
 äußerst unterschiedliche Herangehensweise öffentlicher und privater Einrichtungen an die Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher

Vernetzte

Institutionen: 24 Partner, ua.:
 _NGOs im Bereich Jugendbetreuung und -beratung
 _Gemeindeverwaltungen
 _Arbeitsamt
 _private Unternehmen der Region

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Die Nutzung der Ressourcen und Erfahrung privater NGOs und öffentlicher Einrichtungen (Ministerien, Gemeinden) und das dafür notwendige Überwinden institutioneller Grenzen stand im Zentrum dieses Projekts. Die arbeitsmarktpolitische Perspektive sollte ebenso einfließen wie psychologische und soziologische Erkenntnisse.

Projektinformationen

Land: Litauen
Laufzeit: 30. November 2004 - 30. Oktober 2007
Trägerorganisation: VIVI – viešosios politikos analizis ir vertinimo centras

Das "Public Policy and Management Institute" analysiert und evaluiert Strategien der öffentlichen Hand. Es liefert Forschungsarbeit und Beratung, auch im Hinblick auf öffentliches Management.

Förderprogramm: EQUAL
Projektbudget
gesamt: EUR 933.526 (3.357.583 Lt)
Gesprächs-
partnerIn: Edita Šaltenienė (Project Co-ordinator)
 edita@vpvi.lt; editasal@gmail.com
 +370 5 2620326

Kontaktdaten: Public Policy and Management Institute
 Lukiškių str. 5 – 313, LT-01108 Vilnius Lithuania
 website: <http://www.vpvi.lt/>

Website – Link: <http://www.jums-equal.lt/en/>

<http://www.equal.lt/en/pages/view/?id=115>

Vorhandene

Dokumente:

2 Broschüren:

_ "Disadvantage young people: joining the world of work"

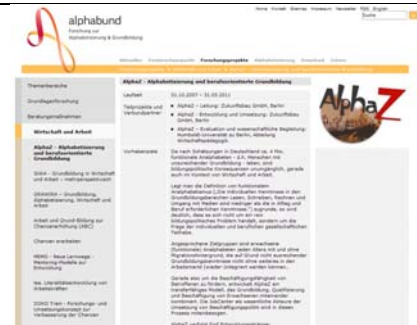
_ "The future is for youngsters".

Perspektive für Wien

Vergleichbare

Projekte in Wien:

Ein ähnliches Projekt, das die systematische Überwindung bzw. Angleichung institutioneller Vorgehensweisen zum Ziel hat, ist im Wiener Kontext nicht bekannt. Dieses Ziel wird vorwiegend über die Angabe von Förderkriterien erreicht.



Projektname **[P33] AlphaZ - Alphabetisierung und berufsorientierte Grundbildung**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Innovation fördern und austauschen
Zielgruppe: Bildungsträgerorganisationen mit der Zielgruppe erwachsene (funktionale) Analphabeten jeden Alters mit und ohne Migrationshintergrund

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: AlphaZ entwickelt Angebote für funktionale AnalphabetInnen und Personen mit für den Arbeitsmarkt unzureichender Grundbildung. Für diese Zielgruppen stehen, laut Projektverantwortlichen, generell insgesamt zu wenige und vor allem zu wenig qualitativ hochwertige Tools zur Verfügung. Entsprechend einer Förderlinie des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene) entwickelt das Projekt entsprechende Produkte. Darunter finden sich beispielsweise ein speziell für die Zielgruppe zugeschnittenes Curriculum, ein Handbuch zur Durchführung von Grundbildungsmaßnahmen oder eine entsprechende Maßnahmen unterstützende Toolbox (siehe auch Feld „Produkte“). Als Basis für diese Produktentwicklung dient eine wissenschaftliche Bedarfserhebung, die das Anforderungsspektrum in Berufsfeldern mit einfachen Tätigkeiten erhebt (Pflegehilfe, Hausmeister/Reinigung und Hauswirtschaft). Das Projekt besitzt insgesamt einen experimentellen Charakter. Möglichst viele AkteurInnen (ArbeitsvermittlerInnen, CasemanagerInnen, DozentInnen, Lernende und ArbeitgeberInnen) sollen in die Entwicklung der Produkte miteinbezogen werden. Diese sollen in weiter Folge an möglichst viele Bildungsträger vermittelt werden. Für deren VertreterInnen werden eigens Workshops abgehalten. Die größte Herausforderung für das Projekt stellt das Erschließen entsprechender Verlagsmöglichkeiten für die entwickelten Produkte dar: Die Verlage erwarten sich von dem Verkauf von Grundbildungsprodukten nicht unbedingt ein gewinnbringendes Geschäft.

Zentrales Erfolgskriterium:

die Entwicklung von Grundbildungstools füllt eine bestehende Lücke in der Bildungslandschaft
 das Eingehen auf die Differenz zwischen allgemeiner Grundbildung und beruflicher Grundausbildung
 die wissenschaftlich geleitete Berücksichtigung der Bedürfnisse von Branchen mit einfachen Tätigkeitsbereichen in der Toolentwicklung
 eine reflexive Herangehensweise an den Produktentwicklungsprozess

Bekannte

Schwierigkeiten:

aufgrund geringer Gewinnerwartungen wenig Bereitschaft von Seiten der Verlage zur Verbreitung der Tools
 die Differenz zwischen den Zielgruppen der von Geburt an deutschsprachigen AnalphabetInnen und neu eingereisten MigrantInnen tauchte erst während der Produktentwicklungsphase auf, macht aber große Unterschiede in der methodisch-pädagogischen Herangehensweise

Vernetzte

Institutionen:

wissenschaftliche Forschungseinrichtungen im Bildungsbereich (HU Berlin)
 politische Träger des Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkts Grundbildung in Deutschland
 Unternehmen in Branchen mit einfachen Tätigkeiten (Pflegehilfe, Hausmeister/Reinigung und Hauswirtschaft)

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Um eine wissenschaftliche Basis für die Toolentwicklung zu erhalten, muss die Zusammenarbeit mit Forschungseinrichtung gegeben sein (freie Universität Berlin). Diese bauten Kontakte zu Branchen mit einfachen Tätigkeiten als Grundlage für ihre Forschungstätigkeit auf. Die politischen Zielsetzungen des Förderprogramms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mussten abgeklärt und entsprechend berücksichtigt werden.

Projektinformationen

Land: Deutschland
Laufzeit: 01.10.2007 – 31.03.2011
Trägerorganisation: Zukunftsbau GbmH Berlin

Jugendhilfeträger und anerkannter Ausbildungsbetrieb
 Teams von SozialpädagogInnen, LehrerInnen, Handwerkern und Beratern
 Trägerverbund Zukunft Bauen
 Standorte in Berlin-Mitte und Berlin-Pankow

Förderprogramm: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF):
 Förderschwerpunkt „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“

Projektbudget

gesamt: EUR 860.000
Kosten/
TeilnehmerIn EUR 6.370
Gesprächs- Dr. Klaus J. Bunke (Leitung)
partnerIn: +49 30 44368820
kjebunke@zukunftsbaude

Kontaktaten: Zukunftsbaude GmbH
Strelitzer Str. 60, 10115 Berlin
Angelika Schmitt (weiterer Kontakt)
aschmitt@zukunftsbaude

Website – Link: http://www.alphabund.de/AlphaZ_Alphabetisierung_und.85.0.html

Produkte <http://www.zukunftsbaude.de/index/854>
AlphaZ - Handbaude Beratung mit Toolbox für Arbeitsvermittler(innen) und Fallmanager(innen), um Grundbildungsdefizite bereits in den Beratungsgesprächen zu erkennen und entsprechende Qualifizierungsangebote anbieten zu können.

AlphaZ - Berufliche Kompetenzbereiche (Tätigkeiten, Handlungen, Anforderungen) für die Berufsfelder Pflegehilfe, Hausmeister/Reinigung und Hauswirtschaft

AlphaZ - Kompetenzorientiertes Kerncurriculum, das Grundbildungskompetenzen mit berufsbezogenen Lerninhalten in genannten Berufsfeldern kombiniert.

AlphaZ - Assessment zur Ermittlung der individuellen Grundbildungskompetenzen und zur Planung des Bildungsbedarfes

AlphaZ - Lehr- und Lernmaterialien - modular aufgebaut und handlungsorientiert zur beschäftigungsbegleitenden berufsfeldbezogenen Grundbildung und Alphabetisierung

AlphaZ - Handreichung für den Unterricht mit methodisch-didaktischen Hinweisen zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit in Alphabetisierungs- und Grundbildungsprogrammen

AlphaZ - E-Tool zur alltags- und berufsfeldspezifischen Grundbildung als unterrichtsbegleitendes bzw. ergänzendes Angebot zum eigengesteuerten Lernen und zur Steigerung der Medienkompetenz

AlphaZ - Informationsmaterialien für Arbeitgeber mit Erläuterungen zu Beschäftigung der Zielgruppen

Vorbandene

Dokumente: Handbaude zur Grundbildung
Studie zum Kompetenzenanforderungen Wirtschaftsbranchen mit einfachen Tätigkeiten (HU Berlin)
Evaluationsstudie zu den Workshops mit Bildungsträgern
Evaluationsfragebögen für Workshops

Perspektive für Wien

Vergleichbare

Projekte in Wien:

Die Plattform In.Bewegung bereitet eine österreichweite Initiative zu Basisbildung für das Jahr 2010 vor. Dabei werden vor allem die Voraussetzung für entsprechende Kurse geschaffen sowie InteressentInnen informiert. Eine derart systematische Entwicklung von Grundbildungstools ist nicht Teil dieses Projekts.



<i>Projektname</i>	[P34] K + 50
	<i>Kategorisierung laut Konzept</i>
<i>Aufgabenstellung:</i>	Schnittstellenmanagement für Individuen ermöglichen Zielgruppen aktiv erschließen (Outreaching)
<i>Zielgruppe:</i>	Unternehmen mit älteren MitarbeiterInnen bzw. mit aktuellem Generationenübergang
	<i>Zentrale Beschreibungsmerkmale</i>
<i>Kurzbeschreibung:</i>	Die Ursprungsthematik des Projekts K + 50 war die Einbindung älterer ArbeitnehmerInnen in die Arbeitsprozesse von Unternehmen und wie eine solche unterstützt werden könnte. Den beruflichen Tätigkeiten älterer ArbeitnehmerInnen sollte auch in einer fortgeschrittenen Karrierephase Bedeutung verliehen und ihr erworbenes Wissen sollte auch zu diesem Zeitpunkt bzw. nach der Pensionierung dem Unternehmen zur Verfügung stehen. In der Entwicklungsphase des Projekt folgte die Erkenntnis, dass eine mangelhafte Einbindung oft in mangelhafter Kommunikation innerhalb der Unternehmen und im mangelndem Bewusstsein der älteren ArbeitnehmerInnen gegenüber ihrer Fähigkeiten und ihres Wissensschatzes begründet liegt. Daher entwickelte K + 50 ein dreiteiliges Tool, das IT-gestützt und unter Betreuung professioneller Consultants für Unternehmen eine möglichst preisgünstige Möglichkeit zu Analyse und Beratung im Bereich des Wissensmanagements bereitstellt. Diese Tool umfasst erstens eine eher allgemeine Information zum Wissensmanagement in Unternehmen. Zweitens steht ein Fragebogen zum Wissensmanagement in Unternehmen zur Verfügung, der anschließend von Consultants interpretiert und in Empfehlungen für das Unternehmen umgelegt wird. Drittens stehen IT-gestützte Schlüsselkomponenten für die Gestaltung des Wissenstransfers in Unternehmen zur Verfügung, die aber aufgrund ihrer Komplexität nur für größere Unternehmen (mit eigener Personalentwicklungsabteilung) geeignet sind. Das Tool wurde positiv aufgenommen, derzeit ist die Anwendung jedoch durch die Wirtschaftskrise gebremst.
<i>Zentrales Erfolgskriterium:</i>	Einbindung älterer ArbeitnehmerInnen nicht, wie üblich, durch

ein zielgruppenspezifisches Training oder spezielle Betreuung, sondern durch die Unterstützung von Wissensmanagement und -transfer in Unternehmen
Entwicklung sowohl relativ niedrigschwelliger als auch komplexerer, hochschwelliger Tools für Unternehmen
günstige Consultingmöglichkeit für Unternehmen
große Nachfrage nach dem Tool

Bekannte

Schwierigkeiten: Nachfrage nach dem Tool derzeit durch Wirtschaftskrise gebremst

Vernetzte

Institutionen: verschiedensten Unternehmen, die eine problematische Einbindung älterer MitarbeiterInnen bzw. problematische Übergangsprozesse zwischen MitarbeiterInnengenerationen aufweisen

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Bei der Entwicklung des Tools stand die Trägerorganisation ständig mit Unternehmen in Kontakt. Die Tools wurden in diesem Zusammenhang getestet und im Bedarfsfall adaptiert.

Projektinformationen

Land: Belgien (nl)

Laufzeit: bis 2008

Trägerorganisation: SYNTRA West

<http://www.syntrawest.be/>

Förderprogramm: EQUAL

Projektbudget

gesamt: EUR 250.000 - 500.000 (EQUAL)

Gesprächs- Jöri Vanbiervliet (Projektmanager)

partnerIn: joeri.vanbiervliet@syntrawest.be

+32 50 40 30 84

Website – Link:

<http://project.kahosl.be/kplus50/>

<http://www.syntrawest.be/INFO/default.aspx?link=ProjectbureauK50>

<https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/dpComplete.jsp?cip=BEnl&national=17>

Produkte

dreiteiliges Online-Tool zur Analyse von Wissensmanagement:

1) wichtige Antworten zu Wissensmanagement

2) Fragebogen zum Wissensmanagement in Unternehmen (wird von Consultants interpretiert)

3) IT-gestützte Schlüsselkompetenzen für den Wissenstransfer in Unternehmen (eher nur für größere Unternehmen)

Vorbandene

Dokumente: Powerpoint-Präsentation zum Projekt

Perspektive für Wien

Vergleichbare Eine niederschwellig erreichbare Unterstützung bei der

Projekte in Wien: Implementierung von Wissensmanagement (z.B. in Form eines unbürokratischen Online-Checks) ist, außerhalb des Bereichs der klassischen Unternehmensberatung, in Wien nicht bekannt.



Projektname

[P35] Work and Learn together

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung:

Innovationen fördern und austauschen

Zielgruppe:

KMU-AkteurInnen im Tourismusbereich

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung:

Das Projekt WORK AND LEARN TOGETHER vernetzt AkteurInnen verschiedener Ebenen des Tourismussektors. Ziel ist es, all diesen AkteurInnen unabhängig von deren genauen Tätigkeit oder Position in einer Unternehmenshierarchie, aber auch einschlägigen ExpertInnen die Möglichkeit zum Austausch zu geben und eine Art „Think Tank“ des Tourismus zu bilden. Dazu wurden sogenannte "communities of practice" (COPs) gebildet. In virtuellen COPs fanden online Diskussionen zu relevanten Themen des Feldes statt. Die Form der Online-Kommunikation wurde gewählt, um einen möglichst unkomplizierten und schnellen Zugang zu den Communities gewährleisten. Über diese Kommunikationsform hinaus fanden aber auch persönliche Treffen statt. Insgesamt wurden sechs COPs gebildet (anstatt geplanter 16). In der Arbeit der COPs zeigte sich, dass ein solcher Austauschprozess vor allem informelle Lernstrategien in KMUs fördern und damit Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen schaffen kann. Die im Tourismussektor bereits etablierten Methoden der Netzwerkarbeit konnten verbessert werden. Der Hintergrund für einen Bedarf an einem solchen Austausch wurde von den InitiatorInnen in der zunehmenden Internationalisierung des Tourismussektors (Globalisierung) und den sich dadurch für KMUs im Tourismussektor stellenden Herausforderungen gesehen. Das Projekt konnte 12 Partner aus unterschiedlichen Ländern aufweisen.

Zentrales Erfolgskriterium:

- _ TeilnehmerInnen müssen nicht reisen
- _ Keine Kosten
- _ Können jederzeit an den COPs partizipieren
- _ Das System ist einfach in der Handhabung und es sind keine besonderen Computer-Kenntnisse vorausgesetzt
- _ Kein kommerzielles Projekt (keine Werbeeinschaltungen)
- _ Informelle Lernprozesse in Organisationen, die es erlauben, dass Probleme diskutiert werden, die wirklich relevant sind

_ Die TeilnehmerInnen lernen dann, wenn sie das Bedürfnis danach haben (Just-in-time Learning)

Bekannte

Schwierigkeiten:

- _ Vertrauen der TeilnehmerInnen muss erst in einem persönlichen Austausch hergestellt werden (persönliche Treffen sind vertrauensbildend)
- _ Schwierigkeit, die TeilnehmerInnen vom Nutzen des Projekts zu überzeugen
- _ zusätzliches Problem, die Partizipation über einen so langen Zeitraum (2 Jahre) aufrecht zu erhalten.
- _ Zielgruppen wurden größtenteils offline (Telefon oder persönlich) erreicht, dadurch wurde es erforderlich offline mit online Kommunikation zu verbinden
- _ Viele TeilnehmerInnen waren es nicht gewohnt, Informations- und Kommunikationstechnologien zu nutzen, tlw. waren die technischen Anforderungen zu groß und tlw. limitierter Zugang zum Internet
- _ Der Tourismussektor hat sich als schwieriges Feld herausgestellt, weil die Menschen über wenig Zeit und Geld verfügen und es oftmals nicht gewohnt waren, hinter dem Computer zu sitzen.

Vernetzte

Institutionen:

12 transnationale Partner: InfoWerk (Schwaz, Österreich), IFS (Innsbruck), EBS Tallinn (Estland), Florida Center Valencia (Spanien), CF&L Bologna (Italien), Training 2000 (Mondavio, Italien), HBI Zoetermeer (Niederlande), Maramures Baia Mare (Romänien), Rolnet (Bukarest), NTA Ljubljana (Slowenien), Pontydysgu Pontybridd UK (Projektelevaluator) und IVLOS (Projektkoordination)

Kurzbeschreibung zur Vernetzung:

Die internationale Kooperation verlief sehr konstruktiv und bestand über die komplette Projektlaufzeit. Jährlich fanden fünf persönliche Treffen jeweils in den unterschiedlichen Ländern statt. Ansonsten gab es zahlreiche Email- und Skype-Kontakte. Inhaltlich handelte es sich um einen Austausch über Projekterfahrungen und mögliche Modifizierungen, beispielsweise die Einführung einer Kombination aus Online- und Offline-Kommunikation.

Projektinformationen

Land: Niederlande
Laufzeit: 01.11.2005 – 30.09.2007
Trägerorganisation: IVLOS Universität Utrecht

viertälteste Universität der Niederlande (2008 wurde die Utrecht Universität zur neunbesten Universität gekürt)

Förderprogramm: Leonardo
Projektbudget
gesamt: EUR 221.771 (davon EUR 161.786 aus Leonardo Da Vinci
Förderung)
Schlüsselarbeits-
kräfte ca. 14 Personen
Gesprächs-
partnerIn: Renée Filius
r.m.filius@ivlos.uu.nl
+31-30-2533724,

Website – Link: <http://worklearntogether.org/>
www.skillsweb.eu/Portals/0/WS%203%20-%20Kathrin%20Helling%20WLT_Amsterdam.ppt

Produkte Es wurden zahlreiche Artikel über die COPs und das Projekt selbst verfasst, dieses Wissen wird heute in zahlreichen anderen Projekten verwendet und ist auf der Homepage unter „Results“ auf www.workandlearntogether.org zugänglich.

Perspektive für Wien

Vergleichbare
Projekte in Wien: Für den Tourismus und für andere Branchen sind in Wien keine Angebote bekannt, die eine ähnliche multimethodische Einbindung verschiedenster AkteurInnen ermöglicht.



<i>Projektname</i>	[P36] STEP - Stimulans Toepassing Effectieve Projecten
	<i>Kategorisierung laut Konzept</i>
<i>Aufgabenstellung:</i>	Innovation fördern und austauschen
<i>Zielgruppe:</i>	Unternehmen
	<i>Zentrale Beschreibungsmerkmale</i>
<i>Kurzbeschreibung:</i>	<p>STEP (Stimulans Toepassing Effectieve Projecten - Stimulus for the Application of Effective Projects) fördert den Transfer erfolgreicher Projekte im Gesamtbereich der Weiterbildung und Personalentwicklung. Organisationen (Unternehmen, Schulen etc.), die ein bereits erfolgreich erprobtes Projekt (Programm etc.) für ihren Bereich übernehmen, können für die Implementierung eine Förderung erhalten. Je Projekt stehen zwischen 50.000 und 100.000 Euro zur Verfügung. Bedingung ist, dass die Organisation, die das Projekt bereits erfolgreich umgesetzt hat, in das Transferprojekt eingebunden wird und die Lernerfahrungen aus dem Pilotprojekt unmittelbar in den Implementierungsprozess einbringt. Ein Beispiel ist etwa der Transfer eines Personalentwicklungskonzeptes der Branchenvertretung der Baubranche, das Unterstützungsinstrumente für ältere MitarbeiterInnen entwickelt hat, die aus gesundheitlichen Gründen ihre aktuelle Tätigkeit nicht mehr weiterführen können, aber innerhalb des Unternehmens (bzw. der Branche) für neue Aufgabenbereiche unter Nutzung ihrer bisherigen Berufserfahrung weiterentwickelt werden. Dieses Konzept wurde im Rahmen des STEPS Verbands von einem Krankenhauserhalter für ältere Mitglieder des Pflegepersonals adaptiert. Die Evaluierung der bisher drei Ausschreibungsrunden erbrachte ein sehr positives Ergebnis. Besonders hervorgehoben wurde der Effizienzgewinn: Durch die Einbeziehung der Institutionen, die das Projekt bereits umgesetzt haben, konnten Projekte nicht nur erfolgreich, sondern vor allem auch mit deutlich geringerem Gesamtaufwand umgesetzt werden. Für das – auch für die InitiatorInnen – überraschend erfolgreiche Programm stehen 0,3 Millionen Euro zur Verfügung. 2007 wurden 11 Projekte gefördert. Das Angebot förderungswürdiger Projekte ist allerdings größer als mit den bislang verfügbaren Projektmitteln gefördert werden können.</p>

Zentrales Erfolgskriterium: Nicht die (in jedem einzelnen Projekt schwer erbringbare)

Innovation wird unterstützt, sondern der Transfer bereits erprobter Innovationen in einen neuen Kontext die ursprünglichen InnovationsträgerInnen werden bewusst und aktiv in die Projekte integriert erprobtes Wissen und Erfahrung finden weitere Verwendung

Bekannte

Schwierigkeiten: zu geringe finanzielle Ausstattung des Projekts für die hohe Nachfrage nach Förderung

Vernetzte

Institutionen: innovationsefahrene Unternehmen und Organisationen
innovationssuchende Unternehmen und Organisationen

Kurzbeschreibung

zur Vernetzung: Die Vernetzung bereits erprobter InnovationsträgerInnen mit Organisationen, die die Innovation für sich adaptieren wollen, ist Ziel dieses Projekts. Die Bedingung für die Förderung ist das unmittelbare Einbringen der Erfahrungen durch die Organisation mit der Innovationserfahrung.

Projektinformationen

Land: Niederlande
Laufzeit: 2007 = laufend
Trägerorganisation: Direktorat Learning and Working

koordinierende Einheit für die Förderung Lebenslangen Lernens des Bildungs- und des Sozialministeriums der Niederlande

Projektbudget

gesamt: EUR 300.000
Durchschnittlich
Teilnahmedauer
(Monate) 12
Gesamtanzahl der
TeilnehmerInnen 11 Projekte
Kosten/
TeilnehmerIn EUR 50.000 - 100.000
Gesprächs-
partnerIn: +31 800 8051
leren&werken@minocw.nl

Website – Link: <http://www.leren-werken.nl/step/246-stimulans-toepassing-effectieve-projecten-step-leren-en-werken-2006->

Perspektive für Wien

Vergleichbare

Projekte in Wien: Ein ähnliches Projektdesign, das explizit die Übertragung von Innovationswissen in einen anderen Kontext fördert, ist für Wien bzw. Österreich nicht bekannt.



Projektname **[P37] Empowerment Centre EVC: verankering en implementatie**

Kategorisierung laut Konzept

Aufgabenstellung: Innovationen fördern und austauschen
Zielgruppe: in ihrer Lernbeteiligung Benachteiligte

Zentrale Beschreibungsmerkmale

Kurzbeschreibung: Das Projekt EMPOWERMENT CENTRE EVC (Niederlande) kann als Musterbeispiel für die Möglichkeiten von Verfahren der Anerkennungen von informell erworbenen Kompetenzen im Kontext eines Landes gelten, in dem bereits umfassende Rahmenbedingungen für diese Verfahren bestehen. Auf Projektebene wurden neue Konzepte für die Vorbereitung der Validation of Prior Learning erarbeitet. Im Fokus steht die Auseinandersetzung der TeilnehmerInnen mit der eigenen Biografie und dem Aufspüren der im bisherigen Lebensverlauf erworbenen Kompetenzen. Dieser Prozess, der ein Naheverhältnis zu Coachingverfahren bzw. Vorgehensweisen im psychotherapeutischen Bereich aufweist, hat einen motivierenden und aktivierenden Effekt auf die TeilnehmerInnen. Die niederländischen Rahmenbedingungen erlauben nicht nur, für die bereits erworbenen Kompetenzen offizielle Ankennung zu erlangen und sie über Weiterbildungscurricula zu anerkannten Qualifikationen zu ergänzen, sondern auch auf sektoraler Ebene auf zwischen den Sozialpartnern ausgehandelte Modelle zurückzugreifen, in welcher Form Unternehmen die zertifizierten Kompetenzen honorieren und über welche Weiterbildungsschritte eine höhere kollektivvertragliche Einstufung möglich wird. Die Methode wurde vorerst auf Projektbasis entwickelt und auf Basis einer Förderung des niederländischen Sozialministeriums dauerhaft institutionalisiert, vorerst als Verein und ab 2008 als Unternehmen. Im Zug der stark zunehmenden Bedeutung von Verfahren der Accrediation of Prior Learning, die eine Schlüsselstellung in der niederländischen Förderung des Lebenslangen Lernen einnimmt, stammen wesentliche Teile des Unternehmensumsatzes heute aus Aufträgen privater Organisationen. Um Verfahren der Anerkennung insbesondere auch für benachteiligte Gruppen zu erschließen, werden heute insbesondere MutliplaktorkInnen („peers“) aus sozialen Einrichtungen (z.B. Asylzentren; Gemeindezentren) in der

	Durchführung von Kompetenzerschließungstechniken ausgebildet, damit diese vor Ort mit den mit ihnen vertrauten KlientInnengruppen weiterarbeiten können.
<i>Zentrales Erfolgskriterium:</i>	Biografischer, umfassender, informeller und grenzüberschreitender Zugang in der Stärkung und Identifikation bereits erworbener Kompetenzen Institutionalisierung einer neuen Zugangsweise im Umgang mit benachteiligten Zielgruppen trotz Widerstands in der etablierten Trainingslandschaft
<i>Bekannte Schwierigkeiten:</i>	Ablehnung durch etablierte TrainerInnen und Coaches Methode verlangt eine Gruppengröße von 8 bis 10 Personen, die in der Praxis schwer herzustellen ist: Kostengründe und auch organisatorische Gründe (z.B. man muss warten, bis ein Unternehmen 10 neue MitarbeiterInnen hat).
<i>Vernetzte Institutionen:</i>	arbeitsmarktpolitische Einrichtungen EU Arbeitsmarkteinrichtungen große Anzahl privater Unternehmen
<i>Kurzbeschreibung zur Vernetzung:</i>	Durch die Entwicklung des (jetzt als Unternehmen Cofora geführten) Empowerment Centres bestehen zahlreiche Kontakte im nationalen und internationalen Bereich der Arbeitsmarktpolitik. Die Nachfrage durch private Unternehmen erfolgte auf Basis des Erfolgs der öffentlichen Projekte.

<i>Projektinformationen</i>	
<i>Land:</i>	Niederlande
<i>Laufzeit:</i>	Einrichtung seit 2000 Empowerment Centre EVC bis 2008 seit September 2008 als Unternehmen
<i>Trägerorganisation:</i>	Empowerment centre EVC Cofora
	ursprünglich "Knowledge Center" als Projekt für benachteiligte Zielgruppen für das Sozialministerium (ca. 2000) Folgeprojekt "Empowermentcenter": Entwicklung und Anwendung der Methode (Best Practice der Europäischen Kommission) daraus entstanden: Foundation "Empowerment Center": unterstützt vom Arbeitsamt seit September 2008: Empowerment Center umgewandelt zu Unternehmen Cofora
<i>Förderprogramm:</i>	EQUAL
<i>Projektbudget gesamt:</i>	EUR 2.000.000 – 5.000.000 (EQUAL)

Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen in Gruppen von 8 bis 10 Personen
Schlüsselarbeitskräfte 7 Personen
GesprächspartnerIn: Rigo Raai
+31 26 446 05 70
r.vanraai@stichting-ec.nl; raai@kenniscentrumevc.nl

Kontaktdaten: Lotte Lebbink (weitere Ansprechpartnerin)
l.lebbink@cofora.nl
+312 644 60 570
info@empowerment-centre.nl
Empowerment Centre
Velperbinnensingel 9, 6811 BP Arnhem
+3126 4460570

Website – Link: <https://www.cofora.com>
[https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/dpComplete.jsp?cip=NL
&national=2004%2FEQA%2F0079](https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/dpComplete.jsp?cip=NL&national=2004%2FEQA%2F0079)
<https://www.empowerment-centre.nl>

Vorhandene Dokumente: nur in Dänisch

Perspektive für Wien

Vergleichbare Projekte in Wien: Ein integriertes Angebot von Kompetenzanalyse, Biografiearbeit, psychotherapeutischen Methoden und Arbeitsmarktorientierung ist in Wien nicht bekannt.



12 Erfassung der Wiener Situation Angebotslandschaft

12.1 Interviews mit Wiener ExpertInnen - Kurzresumee

Mit ExpertInnen aus sieben Institutionen der Wiener Angebotslandschaften wurden persönliche Interviews mit dem Zweck geführt, den gewonnenen Überblick zu vertiefen und durch persönliche Einschätzungen und Erfahrungswerte anzureichern. Aktuelle Entwicklungen und potenzielle Optimierungsmöglichkeiten sollten dadurch identifizierbar werden. Eine Übersicht zu den geführten Interviews liefert Tabelle 11.1.

Nach Aussage von Mag. Aydin Tunc von der MA 17 stehen für die Integration von MigrantInnen aller Altersgruppen (Kindergärten bis SeniorInnen) zahlreiche Angebote zur Verfügung. Neu eintreffende MigrantInnen durchlaufen beispielsweise das Angebot "Start Wien", bei dem sie mit einer Grundausrüstung an Kontakten, alltagsrelevantem Wissen und Informationen versorgt werden. Größeres Problempotenzial sieht er in der Jugendbeschäftigung und (im Vergleich zu neu Eingewanderten) in der Population älterer, bereits vor Jahrzehnten eingewanderten MigrantInnen. Diese hätten teilweise weniger Integrationsbedarf für sich wahrgenommen und würden heute Gefahr laufen, mit mangelnden Deutschkenntnissen in einem eher isolierten, homogenen Umfeld zu leben - eine Tendenz, die sich durch das Erreichen des Pensionsalters noch verstärken könnte. Der zentrale Anknüpfungspunkt für Integrationsmaßnahmen ist für Mag. Tunc der Schul- und Jugendbereich, da mit diesem auch alle Bevölkerungsgruppen und Altersgruppen in Kontakt kommen würden. Preisgünstige Lernhilfemaßnahmen, Maßnahmen im Übergangsbereich Schule - Beruf, Coaching und Mentoring wären hier notwendig. Erfolgreiche Projekte sind "Mama lernt deutsch" oder die Elternbildung, Sowieso Mehr, Jugenddeutschkurse und Start Wien, die durchwegs noch ausbaufähig sind.

Eine Barriere stellen die institutionellen Grenzen verschiedener Unterstützungseinrichtungen in Wien dar. Vernetzungsmaßnahmen geschähen in den meisten Fällen nicht bzw. wenig systematisch. Allgemein mangle es vor allem an Maßnahmen, die sich an Institutionen wenden. Ein weiterer offener Punkt ist die Repräsentanz von MigrantInnen in verschiedenen Berufsfeldern: In pädagogischen Berufen oder in der öffentlichen Verwaltung (va. in mittleren bis höheren Positionen) sind bei weitem nicht so viele MigrantInnen vertreten, wie es ihrem Anteil an der Bevölkerung entsprechen würde, was sich negativ auf das Selbstwertgefühl dieser sozialen Gruppen niederschlägt. Auch in Unterstützungs- und Beratungseinrichtungen wäre ein höherer Anteil von MitarbeiterInnen mit ähnlichem kulturellen Ursprung wie die KlientInnen zu begrüßen.

Einen Betreuungshorizont, der zeitlich länger und institutionell mehrere Einrichtungstypen umfassend ist, hält Fr. Krennbauer vom *Wiener ArbeitnehmerInnenförderungsfonds (WAFF)* für zentral für das erfolgreiche Eingehen auf benachteiligte Bevölkerungsgruppen. Ein Versuch stellt hier der „LEA“-Projektverbund dreier arbeitsmarktintegrativer Sozialprojekte dar („h/k/e“, „Train“,

„JE_TZT“). Generell sollte die Grenze zwischen Arbeitslosenbetreuung und Erwerbstätigkeit durchlässiger werden – daher die Forderung nach einem Arbeitsmarktverständnis der ExpertInnen des Sozialbereichs bzw. einer Begleitung ehemalig Arbeitsloser auch in der neuen Erwerbstätigkeit. Auch die Kombination von Beschäftigungsprojekten mit dem Kunst- und Kulturbereich hält sie für sinnvoll, auch wenn hier ein freierer Gestaltungsspielraum zugestanden werden müsste. Eine Integration von Programmen und den KompetenzträgerInnen in den einzelnen Einrichtungen und Projekten sollte angestrebt werden. Fr. Dr. Krennbauer benennt einige interessante Projektansätze in Wien: „Technopool“ (Berufsberatung vor allem für SchülerInnen des Polytechnikums), „Dynamo“ (ein Netzwerkprojekt für Jugendliche), „Brunnenpassage“ (offenes Kunstangebot).

Fr. Dr. Kienzl Plochberger vom *Kontaktbesuchsdienst der Wiener Sozialdienste* sieht ein breit gestreutes Angebot für ältere Personen in Wien. Es reicht von gesundheitlicher Beratung (v.a. Pflege) bis hin zu aktiven Freizeitangeboten. Ein gelungenes Beispiel für letzteres ist die aus dem Projekt „60 plus“ stammende Beratung von SeniorInnen in der Hauptbücherei, die selbst von SeniorInnen durchgeführt wird. Sie sieht vor allem die Gruppe der älteren MigrantInnen als problematische Zielgruppe, die nur schwer erreichbar wäre. So fehle es an Sprachkursen für ältere MigrantInnen bzw. auch an entsprechenden psychotherapeutischen Angeboten. Stadtteilzentren nach dem Vorbild der britischen Community Centres werden hierfür als Outreach Aktivität vorgeschlagen. Als positives Beispiel für diese Zielgruppe nennt sie das Projekt „Park(t)raum“, bei dem VertreterInnen dieser Gruppe als muttersprachliche KonfliktlöserInnen in Parkanlagen erfolgreich eingesetzt werden.

Einen Bedarf an Koordination von Beteiligungsmöglichkeiten im Bereich der Freizeit- und Freiwilligenarbeit sieht Fr. Mag. Katharina Resch vom *Forschungsinstitut des Wiener Roten Kreuzes*. Einerseits würde ein hoher Bedarf an gesellschaftlich relevanten Beteiligungsmöglichkeiten bei einzelnen Zielgruppen, hierbei vor allem bei aktiven SeniorInnen, bestehen, andererseits hätte eine große Anzahl von Vereinen oder gemeinnützigen Einrichtungen nicht die Ressourcen, als sinnvolles Betätigungsfeld öffentlich aufzutreten. Zusätzlich wird bei der Eröffnung ehrenamtlicher Arbeit als Beteiligungsmöglichkeit eine soziale Kluft zwischen lerngewöhnten und lernbenachteiligten Personen konstatiert und ein Bedarf für entsprechende Aktivierungsmaßnahmen für letztere gesehen.

Fr. Mag. van Rahden von *Sophie – Bildungswerk für Prostituierte* zieht aus ihrer Arbeit mit einer besonders benachteiligten Zielgruppe der Prostituierten mehrere Schlüsse: Es bestünde ein bisher nicht beachteter Bedarf an besonders niederschweligen Maßnahmen. Denn beispielsweise die Angebote des sozialen Wohnbaus oder der Sozialversicherungen wäre für manche Zielgruppen zu hochschwellig, andere Beteiligungsmöglichkeiten würden rechtlich verunmöglicht (z.B. durch die fehlende Arbeitserlaubnis für Asylwerberinnen). Außerdem würde auf lange Sicht ein Angebot für Menschen geschaffen werden müssen, die dauerhaft keine arbeitsmarktrelevante Qualifikationsniveau mehr erreichen können. Als eine in Wien neu zu beachtende Zielgruppen nennt Fr. Mag. van Rahden nicht deutschsprechende, teilweise analphabetisierte Frauen, beispielsweise türkische Roma-Frauen, die keinen Zugang zu bestehenden Unterstützungsangeboten finden.

Tabelle 11.1

Durchgeführte Interviews mit Wiener ExpertInnen

Name	Institution	Datum	Inhalt
Mag. Aydin Tunc	MA 17 (Integrations- und Diversitätsan- gelegenheiten, Fachbereich Bildung)	20.10.2009	Integrationsbemühungen für MigrantInnen; Diversität in der öffentlichen Verwaltung
Dr. Eva Krennbauer	WAFF	21.10.2009	Institutionelle Grenzen Arbeitslosigkeit – Erwerbstätigkeit, Arbeitsmarkt – Sozialbereich, Beschäftigung – Kunst/Kultur
Dr. Karin Kienzl- Plochberger	Wiener Sozialdienste: Kontaktbesuch- dienst	22.10.2009	Angebot und Zugangsmöglichkeiten für ältere Menschen in Wien; erfolgreiche Projekte mit älteren MigrantInnen
Mag. Eva van Rahden	Sophie – Bildungsraum für Prostituierte (Volkshilfe Wien)	27.10.2009	Zugang und Lernmöglichkeiten zu besonders isolierter Zielgruppe; Verhältnis von psychosozialer Betreuung und Weiterbildung
Mag. Katharina Resch	Forschungsinstitut des Wiener Roten Kreuzes	30.10.2009	Beteiligungs- und Lernangebote im Bereich freiwilliges Engagement
Bettina Werner	Technopool Brigittenau	25.11.2009 (telefonisch)	Motivation von Jugendlichen zur Beteiligung an Weiterbildung, Lebensfelder- übergreifende Angebote in Wien
Mag. Manuela Smertnik Werner Prinzjakowitsch	Verein Wiener Jugendzentren	27.01.2010	Experimentierfeld Kooperation Arbeitsmarkt- u. Jugendeinrichtungen, systematische Erstarrung im Schulbereich, Defizitorientierung in Schul- und Migrationsfragen

Quelle: 3s-Darstellung

Fr. Bettina Werner von Verein *Technopool* stand für ein telefonisches Interview zur Verfügung. Für sie ist das Ansprechen von benachteiligten Jugendlichen bereits an den Schulen zentral. Gerade für die Zielgruppe der nicht mehr schulpflichtigen, aber auch noch nicht von arbeitsmarktintegrativen Maßnahmen angesprochenen Personen bestehe noch zu wenig Angebot. Eine Möglichkeit des Erreichens dieser Zielgruppe wäre der Kontakt mit Sportvereinen. Denn einerseits müsste ein vertrautes Umfeld für die Implementierung von Lernmöglichkeiten genutzt werden, andererseits möglicherweise diskreditierte Aspekte – vor allem im Schulbereich – ausgeklammert werden. Das Angebot von Technopool würde hier ansetzen, vergleichbare Ansätze kennt Fr. Werner österreichweit allerdings nicht.

Im Gespräch mit Mag. Manuela Smertnik und Werner Prinzjakowitsch vom *Verein der Wiener Jugendzentren* wurde der Ansatz der offenen Jugendarbeit des Vereins und dessen strukturelle Grenzen und Barrieren erörtert. Die Arbeit des Vereins ist sozialräumlich orientiert, auf Freiwilligkeit basierend und möglichst niederschwellig angelegt. Dass trotz der prinzipiellen Offenheit für alle Jugendliche verhältnismäßig viele in ihren Lern- und Beteiligungsmöglichkeiten Benachteiligte unter den KlientInnen zu finden sind, wird mit der Orientierung am öffentlichen Raum erklärt: Dort würden vermehrt benachteiligte Jugendliche ihre Freizeit verbringen. Problembereiche sehen die ExpertInnen in der Koordination mit dem Schulbereich. Dieser würde systembedingt eher defizitorientiert, abseits der Lebenswelt und des Sozialraums Jugendlicher sowie sozial selektiv agieren. Eine Kooperation mit sozialräumlich orientierter, offener Jugendarbeit würde nur in Ausnahmefällen zustande kommen. Die Anknüpfung an den Arbeitsmarktbereich passiert auf experimenteller Basis (z.B. aktuell die dritte Runde von space lab). Ein institutionalisierter Austausch findet aber kaum statt, wäre aber notwendig. Sozialraumorientierung weisen zwar auch andere Einrichtungen auf, einige traditionelle Strukturen würden aber derzeit eher abgebaut als verstärkt (z.B. lokale Polizeistationen).



12.2 Erfasste Wiener Angebote

Tabelle 11.2

Erfasste Angebote in Wien

<i>Politikbereich</i>	Initiative (Anzahl bei gesammelten Angaben)	Anbieterorganisation	Link	Beteiligungskontexte erschließen	Beteiligungsbarrieren überwinden	Soziale Mobilität unterstützen	(Weiter-)Bildungs-aktivitäten fördern	Inklusionsfähigkeit fördern	Zielgruppen aktiv erschließen (Outreach.)	Schrittstellenmanagement ermöglichen	Innovationen fördern und austauschen
<i>Ältere & Generationen</i>											
	60 Plus	Wiener Sozialdienste		↙							
	Age Powerment	Die Förderagentur - Unternehmensberatung GmbH	https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/dpComplete.jsp?cip=AT&national=1A-08%2F305						↙		
	Aktiv ins Alter	Wiener Sozialdienste	http://www.wiso.or.at/wiso/projekte/abgesch.php	↙							
	Beratung am Eck	Wiener Sozialdienste	http://www.wienersozialdienste.at/wiso/projekte/abgesch.php?PHPSESSID=bf64c2448852efadef2a80eaf90b9745&size=bigger	↙							
	Beratung SeniorInnen	Fonds Soziales Wien	http://fsw.at/seniorInnen/	↙							
	Beratung und Unterstützung Demenzkrankung: 2 Beispiele (9 erfasst)		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do								
	Alzheimer Angehörigengruppe	Verein	http://www.alzheimer-selbsthilfe.at/		↙						
	Der lange Abschied	Kardinal König Haus	http://www.kardinal-koenig-haus.at/		↙						
	Betreutes und Animiertes Bewegten	Wiener Arbeiter Sport- und Turnverein Sagedergasse	http://www.fgoe.org/projektfoerderung/geoerderte-projekte/FgoeProject_867947		↙						

Eltern-Kind Zentren	MA 11	http://www.wien.gv.at/menschen/magelf/baby/ekizent.htm	✓
Familienberatung:		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do	
3 Beispiele (14 erfasst)			
Familienberatung	Wiener Kinderfreunde	http://wien.kinderfreunde.at	✓
Familienzentrum	Caritas Wien	http://www.caritas-wien.at	✓
PeLe	Verein	http://www.pele.or.at/	✓
Freizeit SeniorInnen:		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do	
2 Beispiele (9 erfasst)			
Wiener Seniorenzentrum	WUK	http://www.wuk.at/	✓
Graue Panther	Amerlinghaus	http://www.amerlinghaus.at/	✓
Hausbesuchsdienst der Bücherein Wien	Gemeinde Wien	http://www.buechereien.wien.at	✓
Kind – Jugend – Familienzentrum friends	Privat		✓
Kind und Kegel	Freie Jugendwohlfahrt	http://www.kind-und-kegel.at	✓
Kontaktbesuchsdienst	Wiener Sozialdienste	http://www.wiso.or.at/wiso/kbd.php	✓
Nanaya	Privat	http://www.nanaya.at/	✓
Park(t)raum	Gebietsbetreuung Stadterneuerung im 14. und 15. Bezirk	http://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/studien/b008006.html	✓
Selbsthilfe Eltern:		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do	
2 Beispiele (12 erfasst)			
Legasthenieelterntreff	privat	http://www.legasthenie-info.a	✓
Selbsthilfegruppe Geschiedene Väter	privat	http://hilfe.wien.gv.at/content/de/10/InstitutionDetail.do?it_1=2100220&senseid=1374	✓
Slic (Sustainable Learning in Communities)	Forschungsinstitut des Roten Kreuzes	http://www.rotekreuz.at/wien/forschungsinstitut-des-roten-kreuzes/projekte/laufende-forschungsprojekte/slic/	✓
<hr/>			
<i>Arbeitsmarktpolitik</i>			
Aktion 4000	Gemeinde Wien	http://www.stadt-wien.at/index.php?id=aktion4000	✓
Arbeitsvermittlung online:			
3 Beispiele (20 erfasst)			
Jobroom	AMS	http://www.ams.at	✓
Jobfinder.at	Stepstone Austria GmbH	http://www.unijobs.at/	✓
Work4me	bfi Wien	http://www.work4me.at/	✓
Beratung zu Berufsorientierung:		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do	
3 Beispiele (10 erfasst)			
Biwi – Berufsinformation	Wiener Wirtschaftskammer	http://www.biwi.at/	✓
Monopoli	WUK	http://monopoli.wuk.at	✓

Clean politics – keine Stimme gegen den Rassismus	Zara	http://www.zara.or.at/cleanpolitics/		✓
Lokale Agenda 21	Lokale Agenda 21	http://www.la21wien.at/	✓	
Stadtbibliothek	Gemeinde Wien	http://www.buechereien.wien.at/	✓	
<i>Disability</i>				
Behindertenwerkstätten: 2 Beispiele (11 erfasst)		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do		
Volkshilfe Box	Volkshilfe Wien	http://www.vhbi.at/2box/index.htm	✓	
Blinden- und Sehbehindertenbeförderungswerk	GmbH	http://www.blindenwerk.at/	✓	
Beratung für Behinderte: 1 Beispiel (5 erfasst)		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do		
Beratung für AusländerInnen mit Behinderung	Bundessozialamt	http://www.bundessozialamt.gv.at/	✓	
Clearing in Wien	WUK	www.faktori.wuk.at		✓
Freizeit Behinderte: 2 Beispiele (9 erfasst)		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do		
Disco integrativ	Verein Wiener Jugendzentren	http://typo.jugendzentren.at/vjz/	✓	
CMBF Club behinderter Menschen und ihrer Freunde	Verein	http://www.cbmf.at/	✓	
ECDL PD (European Computer Driving Licence for people with disabilities)	Österreichische Computer Gesellschaft (OCG)	http://www.ecdl.at/presse/aussendung/2001/011122_ecdlpd.html		✓
GründerInnenzentrum für Menschen mit Handicap	Peco Perfomance Consulting	http://www.grueze.at/	✓	
HelferIn für alte Menschen	Caritas Wien	http://www.caritas-wien.at/hilfe-einrichtungen/menschen-mit-behinderung/qualifizierung/helferin-fuer-alte-menschen/		✓
Ninlil, Verein gegen sexuelle Gewalt an Frauen mit Lernschwierigkeiten oder Mehrfachbehinderung	Verein Ninlil	http://www.ninlil.at/	✓	
Online-Service zur Meldung von Barrieren	Stadt Wien	http://www.wien.gv.at/menschen/barrierefreiestadt/	✓	
Textilreinigung	Wien Work	http://www.oegb.at/servlet/ContentServer?pagename=OEGBZ/Page/OEGBZ_Index&n=OEGBZ_soli883.a&cid=1125930474101	✓	
<i>Frauenpolitik</i>				
abz.femobile	abz.austria Chancen für Frauen	http://sozialmarie.org/index.php?id=114&tx_submission_pi1[showUid]=98&tx_submission_pi1[refpage]=33&tx_submission_pi1[refpointer]=0&cHash=64739aed88&elramLaiZos=baxivcdnt		✓

Alpha – Frauen für die Zukunft	Club Alpha	http://www.alphafrauen.org	✓	
Amandas Matz	waff	http://www.waff.at/service-fuer-beschaefigte/angebote-fuer-maedchen/	✓	
Athene	WWFF	http://www.wwff.gv.at/wwff.aspx_param_target_is_170639.v.aspx		✓
Basisdeutschkurse und Alphabetisierungskurse für Frauen	MA 17	http://www.wien.gv.at/integration/deutschlernen/basisdeutsch.html	✓	
Business Frauen Center	Business Frauen Center	http://www.bfc.at/		✓
Business-Mamas - Netzwerk zur Förderung berufstätiger Mütter	Frauennetzwerk Business Mamas	http://www.business-mamas.at/		✓
EGA Frauenzentrum	Stadt Wien	http://www.ega.or.at/	✓	
Frauen beraten Frauen	Verein Frauen beraten Frauen		✓	
Frauenhetz	Verein Frauenhetz	http://www.frauenhetz.at/		✓
Frauencollege	MA 17, Interface	http://www.interface-wien.at/3/50/		✓
Frauen.Info.Corner	Verein Medea	http://www.medeawieden.at/	✓	
Frauennetzwerk Medien	Verein Frauennetzwerk	http://www.frauennetzwerk.at		✓
Frautelefon	MA 57	http://www.frauen.wien.at	✓	
Frauentreff	Privat	http://www.ziel2wien.at/dt/portal/content.php?navId=118&regionId=139&topicId=1&language=dt&groupName=	✓	
Frauentreff, Verein Piramidops für Migrantinnen	Privat		✓	
Frauenwohnprojekt ro*sa	Privat	http://www.partizipation.at/193.html?&no_cache=1	✓	
Das Thema „Gender“ in Angeboten für Menschen mit Benachteiligungen bzw. bildungsungeübten Personen	VHS	http://www.vhs.at/veranstaltungskalender.html?pagenum=1&tx_keyac_pi1[showCal]=1&tx_keyac_pi1[year]=2009&tx_keyac_pi1[month]=11&tx_keyac_pi1[vday]=2009-11-06&cHash=&no_cache=1&organisation=558	✓	
fempower Vienna	Zentrum für Innovation und Technologie	http://www.zit.co.at/page.aspx_param_target_is_105250.v.aspx		✓
FIT – Frauen in die Technik	AK Wien	http://www.fitwien.at/		✓
FRECH	waff	http://www.waff.at/service-fuer-beschaefigte/angebote-fuer-frauen/	✓	
Haus Miriam	Caritas Wien	http://wohnen.fsw.at/wohnungslos/uebergangswohnrichtungen/miriam.html	✓	
interkulturelle Mädchenzentrum *peppa	Caritas Wien	http://www.peppa.at	✓	
learn forever	learn forever	http://www.learnforever.at/191.html	✓	
Medien als Mittel aktiver Gestaltung	VHS Donaustadt	http://www.vhs.at/suche.html?suche=beteiligung&tx_indexedsearch%5Bword%5D=&suche_all=0	✓	
Netzwerk österreichischer Frauen- und Mädchenberatungsstellen	Frauenring	http://www.frauenring.at/		✓

Nova	waff	http://www.waff.at/service-fuer-beschaeftigte/unterstuetzung-bei-karenz-und-wiedereinstieg/		✓
Orientexpress	Verein Orient Express	http://www.ziel2wien.at/dt/portal/content.php?navId=119&regionId=139&topicId=1&language=dt&groupName=	✓	
Plattform für Gründerinnen	WWFF	http://www.wwff.gv.at/wwff.aspx_param_target_is_170639.v.aspx		✓
Psychische Beratungsstelle für Frauen	Psychosozialer Dienst Wien	http://www.psd-wien.at/psd/		✓
Schätze in der Nachbarschaft – Nachbarschaft schätzen	Stadt Wien	http://www.partizipation.at/schaetze_wien_15.html?&no_cache=1	✓	
Service und Beratung rund um das Thema Karenz	abz*austria - kompetent für frauen und wirtschaft	http://www.karenzundkarriere.at		✓
Sprungbrett – Beratungsstelle für Mädchen	Verein Sprungbrett	http://www.sprungbrett.or.at/		✓
Tamar, Beratungsstelle für mißhandelte und sexuell missbrauchte Frauen, Mädchen und Kinder	Katholische u. evangelische Frauenbewegung	http://www.tamar.at		✓
Töchtertag	Frauenabteilung der Stadt Wien	http://www.toechtertag.at	✓	✓
Womail - dem Verein zur Förderung der Vernetzung von Frauen und Frauenorganisationen in elektronischen Datennetzen	Verein Womail	http://www.aberer.at/femwien/		✓
Women.diversity.net	Abz* Austria	http://www.ziel2wien.at/dt/portal/content.php?navId=106&regionId=139&topicId=1&language=dt&groupName=		
<i>Gesundheitspolitik</i>				
AHA - Alternative Happy Hours	Verein "Vital für Prävention und Partizipation"	http://www.fgoe.org/projektfoerderung/geoerderte-projekte/FgoeProject_560409	✓	
Beratung und Betreuung Drogenerkrankte: 3 Beispiele (14 erfasst)		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do		✓
checkit! - homebase	Verein Wiener Sozialprojekte	http://www.checkyourdrugs.at/		✓
Contact	Sucht- und Drogenkoordination Wien	http://www.drogenhilfe.at		✓
Dialog	Verein für Sucht- und Drogenberatung	http://www.dialog-on.at		✓
Beratung Pflege und Betreuung	Fonds Soziales Wien	http://fsw.at/pflege/	✓	
Beratung und Selbsthilfe f. Essstörungen: 3 Beispiele (13 erfasst)		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do		✓
Selbsthilfegruppe für Männer mit Essstörungen	sowhat – Institut für Menschen mit Essstörungen	http://www.sowhat.at/		✓
Starke Freunde	Verein Gesundheitsförderung Österr.	http://www.starkefreunde.at/		✓

Hotline für Essstörungen	Wiener Gesundheitsförderung	http://www.essstoerungshotline.at/	✓
Blickwechsel - neue Perspektiven im Gesundheits- und Sozialbereich	Forschungsinstitut des Roten Kreuzes	http://www.rotekreuz.at/wien/forschungsinstitut-des-roten-kreuzes/projekte/abgeschlossene-projekte/blickwechsel/	✓
BBRZ	BBRZ	http://www.bbrz.at	✓
Die Stadt als Fitnesscenter	Dipl.Ing.Hempel-Gstöttner/Irmo Hempel GnbR	http://www.fgoe.org/projektfoerderung/gefoiderte-projekte/FgoeProject_151978	✓
go 2.20 - Gesunde Organisationen	Stadt Wien	http://www.ziel2wien.at/dt/portal/content.php?navId=174&regionId=139&topicId=1&language=dt&groupName=	✓
Healthy Inclusion	Forschungsinstitut des Roten Kreuz	http://www.fgoe.org/projektfoerderung/gefoiderte-projekte/FgoeProject_756171	✓
Jugendsport und HIV/AIDS	Aids Hilfe Wien	http://www.fgoe.org/projektfoerderung/gefoiderte-projekte/FgoeProject_438031	✓
Jung.Alt.Werden	Landesverband Wien ASVÖ - Allg. Sportverband Österreichs	http://www.fgoe.org/projektfoerderung/gefoiderte-projekte/FgoeProject_517993	✓
NEW VIEW: Changing methods in teaching migrants	Forschungsinstitut des Roten Kreuzes	http://www.rotekreuz.at/wien/forschungsinstitut-des-roten-kreuzes/projekte/laufende-forschungsprojekte/new-view/	✓
ProMenPol: Promoting and Protecting Mental Health – Supporting Policy through Integration of Research, Current Approaches, and Practices	Forschungsinstitut des Roten Kreuzes	http://www.rotekreuz.at/wien/forschungsinstitut-des-roten-kreuzes/projekte/laufende-forschungsprojekte/promenpol/	✓
PS: Potenzial Sozialkapital	Forschungsinstitut des Roten Kreuzes	http://www.fgoe.org/projektfoerderung/gefoiderte-projekte/FgoeProject_241165	✓
Selbsthilfegruppen-Server	diverse	http://foren.wienextra.at/forenrubrik/rat&hilfe	✓
Selbsthilfegruppen sonstiges: 2 Beispiele (12 erfasst)		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do	✓
Sigis	Fonds Gesundes Österreich	http://www.fgoe.org/	✓
Selbsthilfe Unterstützungsstelle (SUS)	Wiener Gesundheitsförderung	http://www.sus-wien.at/	✓
Service Arbeit und Gesundheit	BBRZ	http://www.bbrz.at/cps/rde/xchg/bbrz/hs_DEU_HTML.xml/4204_DEU_HTML.htm	✓
Soziale Nähe und partizipative Netzwerke als Grundlage der HIV/AIDS-Prävention	Aids Hilfe Wien	http://www.fgoe.org/projektfoerderung/gefoiderte-projekte/FgoeProject_657768	✓
<i>Innovation</i>			
Förderung von Innovationsvorhaben	waff	http://www.bfi-wien.at/firmenseminare/Foerderungen/	✓
Förderungen für Innovation in KMUs und Wissensmanagement	Zentrum für Innovation und Technologie	http://www.zit.co.at/foerderungen.html	✓
Förderungen für Wissensmanagement in	Zentrum für Innovation und	http://www.zit.co.at/foerderungen.html	✓

Unternehmen Wien Win	Technologie Zentrum für Innovation und Technologie	http://www.zit.co.at/dienstleistungen/wienwin.html		
Wiener Kompetenzzentren	Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft	http://www.zit.co.at/dienstleistungen/kompetenzzentren.html		✓
Unternehmensentwicklung	WIFI Wien	http://www.wifiwien.at/default.aspx?menuID=87		✓
<i>Integrations- (Anti-Rassismus-) Politik</i>				
Aktion Sei dabei	MA 17	http://wien.orf.at/magazin/aktionen/stories/394844/		✓
Agenda-Projekte f. MigrantInnen: 1 Beispiel (4 erfasst)		http://la21.wien.at/la21-projekte/folder_summary_view?b_start:int=20&C=		✓
Interkulturelles Zusammenleben	Agenda Wien 21	http://la21.wien.at/die-la-21-bezirke/23-bezirk/gruppen/interkulturelles-zusammenleben/		✓
Anerkennungs- und Weiterbildungsstelle für NeuzunwanderInnen in Wien	MA 17, waff			✓
Aufstieg durch Bildung	Peregrina - Bildungs-, Beratungs- und Therapiezentrum für Immigrantinnen	http://www.peregrina.at/		✓
Beratung für AsylwerberInnen: 3 Beispiele (14 erfasst)		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do		✓
Netzwerk Asylanwalt	Caritas Wien	http://www.asylanwalt.at/		✓
Helping Hands	Verein Helping Hands	http://www.helpinghands.at/		✓
Landesleitstelle Grundversorgung	Fonds Soziales Wien	http://www.fsw.at		✓
Beratungszentrum für Migrantinnen und Migranten	waff, MA 17	http://www.migrant.at/		✓
Biber	Biber Verlagsgesellschaft mbH	http://www.dasbiber.at/		✓
Brunnenpassage	Caritas Wien	http://www.caritas-wien.at/hilfe-einrichtungen/asylmigrationintegration/integrationsarbeit/brunnenpassage/		✓
Deutsch- und Orientierungskurse für Jugendliche	MA 17, Interface	http://www.wien.gv.at/integration/deutschlernen/orientierungskurse.html		✓
Deutschkurse für SeniorInnen	MA 17	http://www.wien.gv.at/integration/deutschlernen/		✓
Deutschkurse für SozialhilfeempfängerInnen	MA 17	http://www.wien.gv.at/integration/deutschlernen/		✓
Elternberatungsangebote in Muttersprache	MA 17	http://www.wien.gv.at/menschen/magelf/service/dolmetscher.html		✓
Elternbildung	MA 17	http://www.wien.gv.at/integration/		✓
Familienberatung – Schwerpunkt Migrantenfamilien	Verein Familie und Beratung	http://www.wien.gv.at/menschen/magelf/kinder/migrantenfamilien.html		✓

FIBEL - Fraueninitiative bikulturelle Ehen und Lebensgemeinschaften	Verein Fibel	http://www.verein-fibel.at/	✓		
Fields of Transfer	IG Kultur	http://igkultur.at/igkultur/transfer/projekt			✓
First Aid in integration	Entwicklungspartnerschaft First Aid in Integration	http://www.first-aid-in-integration.at/index.php?id=projekt		✓	
Hotline sei Dabei	MA 17	http://wien.orf.at/magazin/aktionen/stories/394844/	✓		
ICE-InterCulturExpress	MA 17, waff	http://www.intercultureexpress.at/	✓		
Ich will erzählen...	Peregrina - Bildungs-, Beratungs- und Therapiezentrum für Immigrantinnen	http://bildungsprojekte.peregrina.at/index.php?option=com_content&task=section&id=4&Itemid=26	✓		
Initiative THARA Haus - Beratung und Qualifizierung von Roma-/Sinti-Jugendlichen	Volkshilfe Wien	http://www.volkshilfe.at/1235,,,2.html			✓
Integrations- und Diversitätsmonitoring	MA 17	http://www.europaforum.or.at/project.php?PROJECT_ID=150			✓
Juma	Interface	http://www.interface-wien.at/juma/Willkommen.html	✓		
Kontaktetool Wien	Verein Station Wien	http://www.wien.gv.at/bezirke/margareten/bildung/kontakte.html	✓		
Lefö	Verein Lefö	http://www.lefoe.at/			✓
Lernhilfe für Romakinder	MA 17		✓		
Lernhilfe mit begleitender Elternbildung	Interface	http://www.interface-wien.at/projekte_lernhilf_sbm.htm	✓		
Leuchtturm	Integrationshaus	http://www.integrationshaus.at/cgi-bin/page.pl?id=254;lang=de			✓
m.o.v.e on	MA 17, Integrationshaus	http://www.integrationshaus.at/de/projekte/index.shtml?40	✓		
Mama lernt deutsch	MA 17	http://www.wien.gv.at/integration/deutschlernen/mama-lernt-deutsch.html			✓
Mentoring für MigrantInnen	Wr. Wirtschaftskammer		✓		
Miteinander Lernen - Birlikte Ögrenelim	Verein	http://www.miteinlernen.at/frameset.html			✓
Muttersprachliche Beratung für ältere Migranten und Migrantinnen	Fonds Soziales Wien	http://www.fsw.at			✓
M-Media	M-MEDIA, Verein zur Förderung interkultureller Medienarbeit	http://www.m-media.or.at/	✓		
Nachbarschaftsgarten Heigerlein	MA 42	http://www.gartenpolylog.org	✓		
Peregrina	WUK	http://www.peregrina.at/	✓		
Perspektive	MA 17, waff	http://www.migrant.at/homepage-2006/perspektive/perspektive.html			✓
Projekt Neuland	Caritas Wien	http://www.caritas-wien.at/hilfe-einrichtungen/asylmigrationintegration/integrationsarbeit/projekt-neuland/	✓		
Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge	Integrationshaus	http://www.integrationshaus.at/portfolio/	✓		
Start Wien	MA 17	http://www.startwien.at/	✓		

Second Level Startcoaching	MA 17	http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/itpr_12947_731071036.pdf			✓
Terra – Beratungszentrum für ältere Migrantinnen und Migranten	Sozial Global	http://www.sozial-global.at/		✓	
Viyana'da Kadınlar	Frauennotruf Wien	http://hilfe.wien.gv.at/content/tr/10/InfosheetDetail.do?isid=2097170		✓	
ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit	ZARA	http://www.zara.or.at/	✓		
Žene u Becu	Verein Wiener Frauenhäuser	http://hilfe.wien.gv.at/content/sr/10/InfosheetDetail.do?isid=2097170			✓
Zuwanderer-Fonds Wien	Sozialpartner	http://www.zuwanderer-fonds.at/		✓	
<i>Jugendpolitik</i>					
a_way, Notschlafstelle für obdachlose Jugendliche	Caritas Wien	http://www.caritas.wien.at		✓	
ACTiN Park Hirschstetten	Verein Wiener Jugendzentren	http://www.hirschstetten.org/actin/main.html	✓		
Arthaberbad	Verein Wiener Jugendzentren	http://typo.jugendzentren.at/vjz/index.php?128	✓		
Austauschprojekt	Stadt Wien	http://www.melange.at/steamd.php	✓		
Back Bone 20	Verein Alte Fleischerei	http://www.mobilejugendarbeit.at/?b=20	✓		
Boy's Day	Verein Männerberatung	http://www.boysday.at	✓		
C'mon 14	ÖSB Consulting GmbH	http://wien.cmon14.at/			✓
C'mon 17	ÖSB Consulting GmbH	http://www.cmon17.at/			✓
Dynamo - Netzwerk für die Jugend	JUBIZ (Jugendbildungszentrum VHS Ottakring)	http://www.google.at/search?hl=de&source=hp&q=dynamo+projekt+wien&meta=&aq=f&oq=	✓		
Efjuca: Junge Box Aspern	Agenda 22	http://www.partizipation.at/999.html?&no_cache=1	✓		
Einfach mehrfach	MA 18	http://www.partizipation.at/mehrfach.html?&no_cache=1	✓		
europe 08	Verein Wiener Jugendzentren	http://www.europe08.at/deutsch/index.html			✓
Firstlove	Österreichischer Gesundheitsfornds	http://www.firstlove.at/		✓	
Freizeitangebot Jugendliche: 2 Beispiele (5 erfasst)		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do	✓		
Cult.Cafe	Verein Multikulturelles Netzwerk	http://cultcafe.mk-n.org/	✓		
Zeit!Raum	Verein für soziokulturelle Arbeit	http://www.zeitraum.org/	✓		
Herzklopfen: Beratung für junge Leute	Österreichische Gesellschaft für Familienplanung	http://www.herzklopfen.or.at/start.htm	✓		
hiphopera	Volkshilfe Wien	http://www.volkshilfe-wien.at/online/page.php?P=100114	✓		
Jugend ohne Arbeit	Verein Wiener Jugendzentren				✓

Jugendaustausch	Katholische Jugend	http://katholische-jugend.at/jugendaustausch/	✓		
Jugendcollege	MA 17, Interface	http://www.interface-wien.at/2/49/		✓	
Krisenzentren KRIZ	MA 11	http://www.kinder.wien.at		✓	
Lernen Lernen	VHS	http://www.vhs.at/suche.html?suche=lernen&tx_indexedsearch%5Bsword%5D=&suche_all=0	✓		
Mädchenpavillion	Verein Wiener Jugendzentren	http://www.jugendzentren.at/experts/infopool/06_1_seeyou/09_maedchenpavillion-kreiplatz.html	✓		
Österreichisch-Japanischer Jugendaustausch (ÖJJ)	Verein Österreichisch-Japanischer Jugendaustausch (ÖJJ) & Österreichische Jungarbeiterbewegung (ÖJAB)	http://www.bmukk.gv.at/europa/ejjid/kalender/282_oejj.xml		✓	
Parkbetreuung	MA 13	http://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/jugend/park.html	✓		
Parti. im Bau	Verein Wiener Jugendzentren	http://www.wohnbauforschung.at/Downloads/Schaurhofer_PartiiimBau_DE_Erfahrungsbericht.pdf	✓		
See you TV	Verein Wiener Jugendzentren	http://typo.jugendzentren.at/vjz/index.php?11	✓		
Seitenwechsel	Verein Wiener Jugendzentren	http://www.jugendzentren.at/experts/infopool/04_4_seeyou/lebendige_demokratie.html	✓		
Sexbox	Kurier	http://kurier.at/interaktiv/beratung/		✓	
Sowieso Mehr	MA 17, Interface	http://www.interface-wien.at/2-jugendbildung/53-angebote-fur-kinder		✓	
Space!Lab	Volkshilfe, WUK	http://www.space-lab.at/	✓		
Spielfelder Stadlau	MA 49	http://www.partizipation.at/178.html?&no_cache=1	✓		
Technopool	Verein Technopool	http://www.technopool.at/index.html			✓
Time4friends – Teenager beraten Teenager	Österreichisches Jugendrotkreuz	http://www.jugendrotkreuz.at/index_html?sc=847091610		✓	
WAKE UP! Internationale Jugendaustausch in Jena	Mobile Jugendarbeit	http://www.mobilejugendarbeit.at/?b=0&show=fotos&id=433	✓		
Wiener Ferienspiel	Gemeinde Wien	http://www.elternweb.at/index.php?page=Wiener_Ferienspiel	✓		
www.arbeitszimmer.cc	AMS	http://www.ams.or.at/buw.html			✓
<i>Kunst- und Kulturpolitik</i>					
Keywork im Museum: SeniorInnen als ehrenamtliche MitarbeiterInnen gewinnen	Kultur Kontakt Austria	http://www.kulturkontakt.or.at/page.aspx?target=256961	✓		
off off Theater	Verein Ich Du Wir	http://www.ichduwir.at/offoff/index.htm	✓		
Theaterpädagogisches Zentrum	VHS (Anbindung)	http://members.aon.at/atheater.wien/tpz/	✓		
Zertifikatskurs Kunst- und Kulturvermittlung	Institut für Kulturkonzepte	http://www.kulturkonzepte.at/?actP=2&Mnav=122			✓
Zertifizierung für Kunst - und KulturvermittlerInnen	Österreichischer Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen	http://www.kulturvermittlerinnen.at/aktivitaeten.htm			✓

<i>Psychische Gesundheit</i>			
Arbeitstraining	Berufliches Bildungs- und Rehabilitationszentrum Ges.m.b.H	http://www.wienerseeinnot.at/angebote/5	✓
Atelier Sonnensegel	Pro Mente Wien	http://www.wienerseeinnot.at/angebote/48	✓
Cafe Max	Pro Mente Wien	http://www.wienerseeinnot.at/angebote/17	✓
Erste Wiener Narrenfreiheit	privat	http://www.wienerseeinnot.at/angebote/58	✓
F.E.M - Frauengesundheitszentrum	F.E.M - Frauengesundheitszentrum	http://www.fem.at/	✓
Ibos	Institut für Burnout und Stressmanagement	http://www.ibos.co.at/	✓
Patientenzeitschrift Kuckucksnest	Verein PIK	http://www.wienerseeinnot.at/angebote/63	✓
Psychopannenhilfe	Verein Psychopannenhilfe	http://www.wienerseeinnot.at/angebote/14	✓
Selbsthilfe-Unterstützungsstelle	Fonds Soziales Wien	http://www.sus-wien.at/ueber_sus/	✓
Selbsthilfe für Menschen mit Burnout	Pro Mente	http://www.promente-wien.at/	✓
Selbsthilfegruppe Angst und Depression: 2 Beispiele (5 erfasst)		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do	✓
SHG_fmisl (Selbsthilfegruppe für Menschen in schwierigen Lebenssituationen)	Fonds Soziales Wien	http://webling.at/shg_fmisl/	✓
Selbsthilfe- und Kommunikationsgruppe für Menschen mit Sozialphobie, Panikattacken, Angsterkrankungen,...	Verein Spade	http://www.spade.at/	✓
Depression und Angst, Interessensvertretung und Selbsthilfegruppen	Club D&A	http://www.club-d-a.at/	✓
Werkstätte Opus	Verein zur Schaffung alternativer Beschäftigungsmöglichkeiten für psychisch Kranke (VAB)	http://www.wienerseeinnot.at/angebote/14	✓
<i>Soziale Integration/Armutsbekämpfung</i>			
Agenda-Raumgestaltung/Nachbarschaft: 3 Beispiele (25 erhobene Projekte)		http://la21.wien.at/la21-projekte/folder_summary_view?b_start:int=20&C=	✓
Erwachsene am Rennbahnweg	Agenda 22	http://la21.wien.at/die-la-21-bezirke/22-bezirk/agenda-projekte/rennbahnweg/rennbahnweg/	✓
Nachbarschaftsnetzwerk	Agenda Wien 21	http://la21.wien.at/die-la-21-bezirke/abgeschlossen/5-bezirk/Gruppen/Nachbarschaftsnetzwerk/	✓
Slow City	Agenda Wien 8	http://la21.wien.at/die-la-21-bezirke/8-bezirk/projekte/agenda-gruppe-slow-city/	✓

Augustin				✓		
Bassena	Verein Wiener Jugendzentren	http://www.bassena.at/		✓		
Bildung macht Schule	MA 17, Interface	http://www.interface.or.at/3-eltern-kinder/33-angebote-fur-eltern-und-kinder			✓	
Bildungsberatung in Wien	Volkshochschule Meidling	http://www.bildungsberatung-wien.at/index.php?id=9				✓
Diversity@care	Volkshilfe Österreich EQUAL gem.GmbH, Caritas der Erzdiözese Wien	http://www.volkshilfe-wien.at/online/page.php?P=100146				✓
Einrichtungen zur Förderung ehrenamtlicher Arbeit: 3 Beispiele (9 erfasst)		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do		✓		
Förderung sozialer Dienste	Verein zur Förderung sozialer Dienste	http://www.fsj.at		✓		
Ehrenamtboerse Wien	Wiener Freiwilligenagentur	http://www.ehrenamtsboerse.at/		✓		
IGSL Hospizbewegung	Internationale Gesellschaft für Sterbegleitung und Lebenshilfe waff	http://www.igsl-hospizbewegung.at		✓		
flexwork		http://www.flexwork.at		✓		
finanzielle Nothilfen		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do			✓	
2 Beispiele (11 erfasst)						
Individuelle Spontanhilfe	Österreichisches Rotes Kreuz	http://www.rotekreuz.at		✓		
Licht ins Dunkel	ORF	http://www.lichtinsdunkel.orf.at		✓		
Gebietsbetreuung	MA 25	http://www.gebietsbetreuung.wien.at/		✓		
Grätzelmanagement	MA 25	http://www.ziel2wien.at/dt/portal/content.php?navId=61&regionId=139&topicId=1&language=dt&groupName=				✓
h/k/e	Caritas Wien	http://www.caritas-wien.at/hilfe-einrichtungen/menschen-in-not/arbeitslos/hikie-handwerk-i-kunst-i-entwicklung/		✓		
Help U	Wiener Linien	http://www.vws.or.at		✓		
In.Bewegung	Volkshochschule Floridsdorf	http://www.alphabetisierung.at/index.php?id=99		✓		
Inigo	Caritas Wien	http://www.inigo.at		✓		
Job Factory				✓		
jüdisches Institut für Erwachsenenbildung	VHS (Anbindung)	http://www.vhs.at/vhs02_home.html			✓	
Kleinprojektförderung	MA 17	http://www.wien.gv.at/integration/foerderungen/				✓
Kompetenzenbilanz	waff	http://www.waff.at/service-fuer-beschaeftigte/kompetenzenbilanz/			✓	
LLL-Akademie	bfi	http://www.bfi-wien.at/kursprogramm/kursuebersicht/lll_ak/				
Männerberatung	Verein Männerberatung	http://www.maenner.at		✓		
Michl's	Wien Work	http://www.michls.at/		✓		
Nachbarschaftszentren	Wiener Hilfswerk	http://www.nachbarschaftszentren.at		✓		
Online-Beratungen:		http://sozialinfo.wien.gv.at/content/de/10/AlphaList.do			✓	
2 Beispiele (8 erfasst)						

Telefonseelsorge	Kath. und evang. Kirche	http://www.telefonseelsorge.at/wien/	✓		
Rat auf Draht	ORF	http://rataufdraht.orf.at/	✓		
Researchers without Borders - ForscherInnen ohne Grenzen	Verein „Researchers without Borders – Forscher/-innen ohne Grenzen	http://www.researcherswithoutborders.at/		✓	
Sam flexibel	Verein Wiener Sozialprojekte	http://www.wvs.or.at	✓		
Schritt für Schritt	Neustart - Bewährungshilfe, Konfliktregelung und soziale Arbeit	http://www.neustart.at			✓
Schuldnerberatung	Fonds Soziales Wien	http://www.schuldnerberatung-wien.at/	✓		
Sophie	Volkshilfe Wien	http://de.sophie.or.at/			✓
Step2job	Context Impulse am Arbeitsmarkt GmbH	http://www.context.at/cms/front_content.php?idcat=149			✓
Train	Job_Transfair	http://www.jobtransfair.at/unternehmen/train/	✓		
Weiterbildungsinformation	waff	http://www.waff.at/service-fuer-beschaeftigte/weiterbildungsinformation/			✓
Wiener Regionalforen	MA 25	http://www.gebietsbetreuung.wien.at/gbdocs/gb08-09/regionalforum.html			✓
Wiener Tafel	Verein Wiener Tafel	http://www.wienertafel.at	✓		
Wiener Vernetzungsfrühstück	Bassena	http://www.bassena.at/content/site/stadtteilzentrum/bassena/positionspapier/article/40.html			✓
WIFI	WIFI	http://www.wifiwien.at/			✓
Würfel	Verein Der Würfel	http://www.derwuerfel.at/	✓		

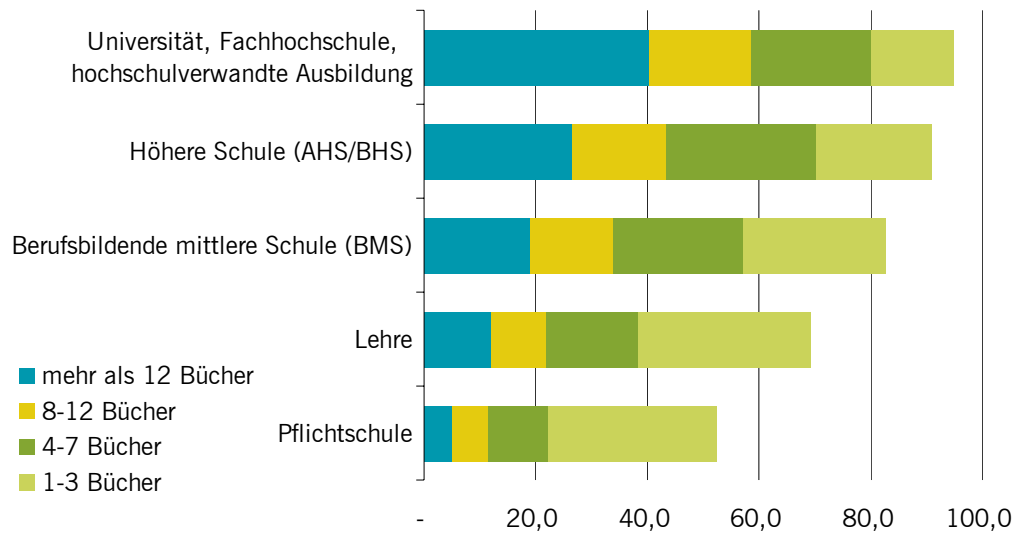
Quelle: 3s-Darstellung



13 Weiterführende Statistiken

Abbildung 12.1

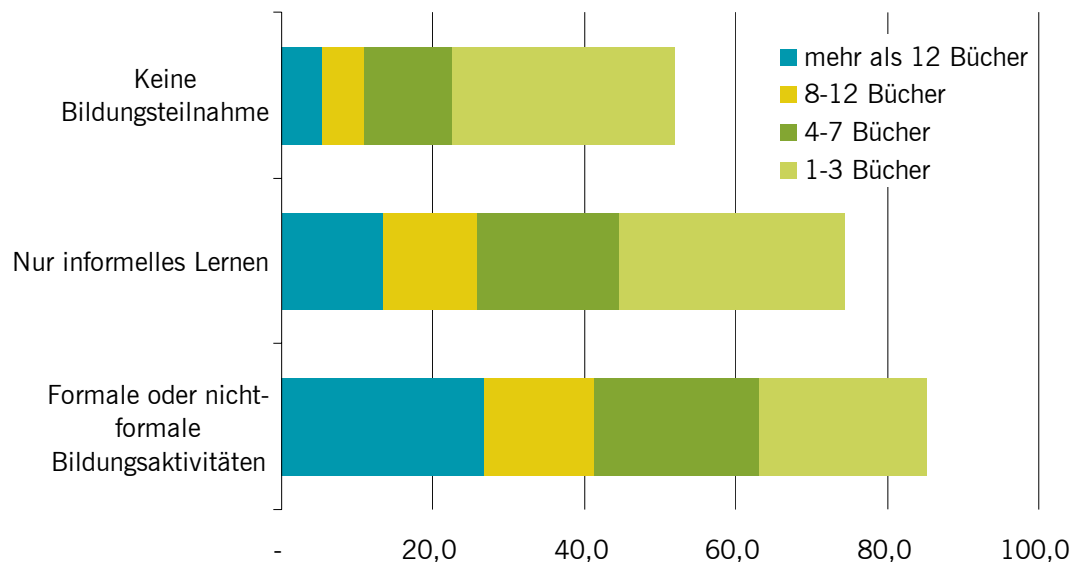
Leseverhalten (Gelesene Bücher innerhalb der letzten 12 Monate - Eigenaussage) der 25-64 jährigen ÖsterreicherInnen nach höchster abgeschlossener Bildung (2007)



Quelle: Statistik Austria 2009 (AES 2007), 3s-Darstellung

Abbildung 12.2

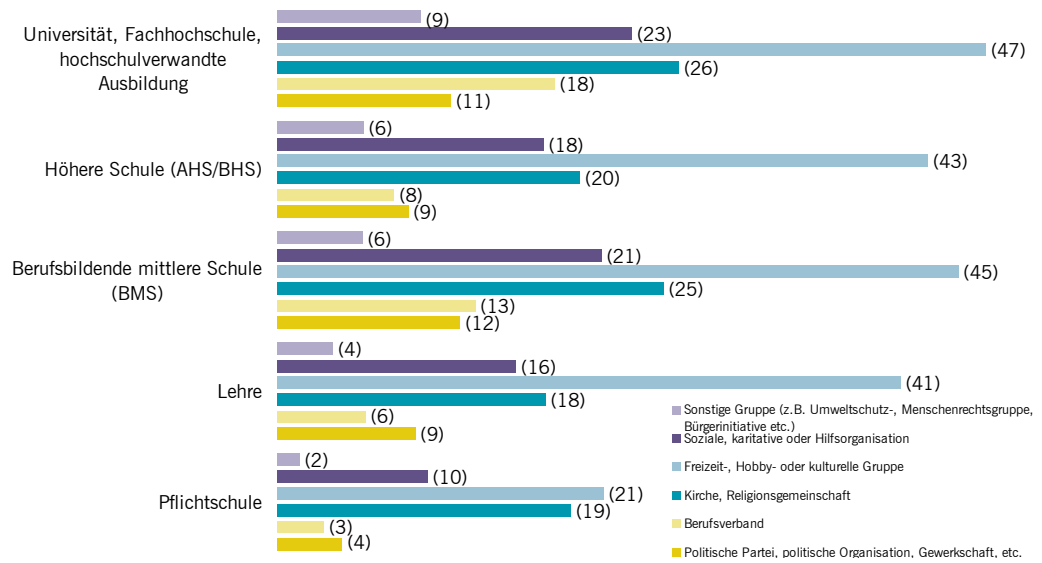
Leseverhalten (Gelesene Bücher innerhalb der letzten 12 Monate - Eigenaussage) der 25-64 jährigen ÖsterreicherInnen nach Weiterbildungsaktivität (2007)



Quelle: Statistik Austria 2009 (AES 2007), 3s-Darstellung

Abbildung 12.3

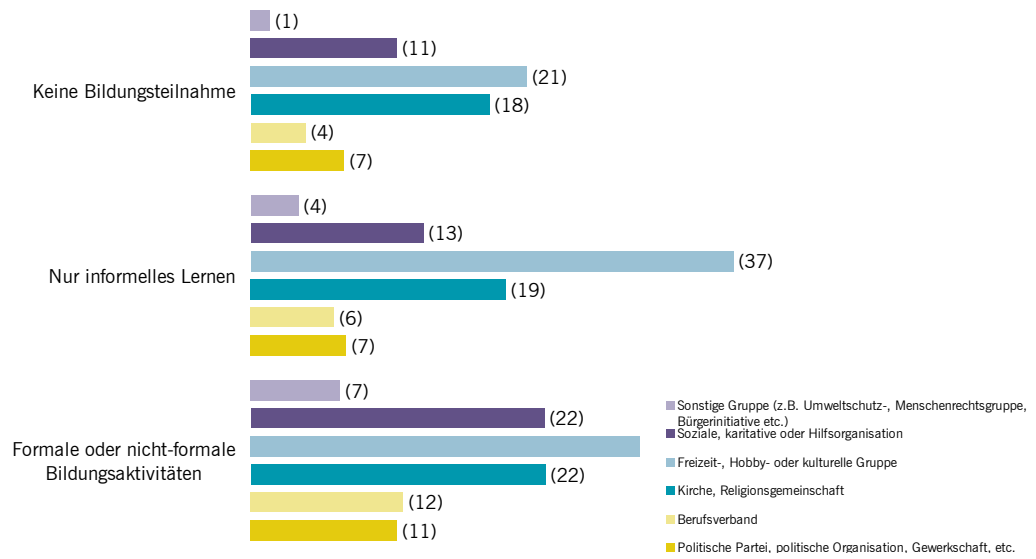
Aktive Beteiligung am Verbands-/Vereinsleben (Eigenaussage) der 25-64 jährigen ÖsterreicherInnen nach höchster abgeschlossener Bildung (2007)



Quelle: Statistik Austria 2009 (AES 2007), 3s-Darstellung

Abbildung 12.4

Aktive Beteiligung am Verbands-/Vereinsleben (Eigenaussage) der 25-64 jährigen ÖsterreicherInnen nach Weiterbildungsaktivität (2007)



Quelle: Statistik Austria 2009 (AES 2007), 3s-Darstellung



14 Glossar

<i>AES</i>	Die Adult Education Survey (AES) – die Europäische Erhebung zur Erwachsenenbildung – wurde 2005-2007 in den EU-Mitgliedstaaten erstmals durchgeführt. Die von EUROSTAT – dem statistischen Amt der Europäischen Union koordinierte – Erhebung zur Weiterbildungsaktivität von Individuen soll künftig alle fünf Jahre durchgeführt werden.
<i>Agency</i>	die Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit von Individuen oder Gruppen
<i>An-Projekte</i>	niedrigschwellige, nicht notgedrungen arbeitsmarktbezogene Organisationen (z.B. Vereine) setzen attraktive (Weiter-)Bildungsangebote zur Gewinnung neuer Mitglieder ein
<i>Beteiligungskontexte</i>	verschiedenste Möglichkeiten, sich an Gruppenprozessen zu beteiligen; das Bestehen eines solchen ist Voraussetzung für die Möglichkeit der Lernbeteiligung
<i>Credentials</i>	Schulabschlüsse; niedrige Schulabschlüsse gelten am Arbeitsmarkt zunehmend als Ausschlusskriterium
<i>CVTS</i>	Die Continuing Vocational Training Survey – die Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung – wurde bislang drei mal (Bezugsjahre 1996, 1999, 2005) in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union durchgeführt und soll künftig im Fünf-Jahres-Rhythmus über die Weiterbildungsaktivität von Betrieben in der EU informieren.
<i>Diversity Management</i>	die Akzeptanz, Wertschätzung und Nutzbarmachung von individuellen oder kollektiven Verschiedenheiten innerhalb einer Organisation durch deren Management
<i>Embedded Learning</i>	Lernprozesse, die in bestehende Beteiligungskontexte einbettet werden; beispielsweise durch den nur indirekten Bezug auf tabuisierte Lernthemen (z.B. Lesen lernen) können Zugangsbarrieren überwunden werden
<i>Entwicklung</i>	verstanden als lebenslanger Prozess, der durch zu bewältigende Aufgabenstellungen und damit verbundenen Lernmöglichkeiten gekennzeichnet ist; s. auch „Lebensphasen“
<i>Family Literacy Programmes</i>	

<i>Funktionskarriere</i>	Beruflicher Entwicklungsprozess, der größtenteils auf dem Aufstieg innerhalb der Hierarchie bei ein und demselben Arbeitgeber beruht
<i>Gender-Mainstreaming</i>	systematisch in Organisationen durchgeführte Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter auf jeder Ebene
<i>Hidden Curriculum</i>	jene Anteile von Lerninhalten vor allem im Rahmen strukturierter Lehrmaßnahmen, die im Maßnahmenkonzept nicht explizit ausgewiesen werden
<i>Informelles Lernen</i>	Lernprozesse, die zwar bewusst, aber kaum institutionalisiert und strukturiert ablaufen (z.B. im Rahmen der Familie, durch das Lesen von Büchern, etc.)
<i>Job Enlargement/ Job Enrichement</i>	die Möglichkeit, einen Arbeitsplatz auf der Basis von Lernmöglichkeiten im Arbeitsprozess und von beruflicher Weiterbildungen besser auszufüllen bzw. neue Facetten wahrzunehmen
<i>Lebenslanges Lernen</i>	das Konzept von Lebenszyklen, wonach Menschen über sämtliche Lebensphasen hinweg lernen; im Sinne einer strategischen Komponente ist es Grundlage für zahlreiche arbeitsmarkt- und bildungspolitische Initiativen
<i>Lernregstringierende Arbeitsplätze</i>	Arbeitsplätze, in deren Umfeld das Wahrnehmen von Lernmöglichkeiten kaum oder gar nicht möglich ist (z.B. durch das Fehlen einer auch außergewöhnliches umfassenden Aufgabenvielfalt, von Arbeit in Gruppen, von Autonomie in der Gestaltung, von realistischen und herausfordernden Zielsetzungen, von Wertschätzung von Lernen und individueller Leistung)
<i>Literacy/Literarität</i>	die Fähigkeit, Texte flüssig lesen zu können und den Textzusammenhang zu verstehen (und damit gleichbedeutend mit (funktionalem) Alphabetismus); im Zusammenhang mit anderen Fähigkeiten als dem Lesen (z.B. dem Computer) verstanden als der Besitz gewisser grundlegender Kenntnisse im entsprechenden Feld;
<i>Outreaching/Retention</i>	Aktivitäten, die darauf abzielen, benachteiligte Gruppen neu zu erreichen (Outreaching) bzw. in ihrer Beteiligung zu erhalten (Retention), indem die Beteiligungsmöglichkeiten gestärkt und gestützt werden
<i>Opportunity Structures</i>	die Rahmenbedingungen, die die Möglichkeiten für bestimmte Entwicklungen vorgeben; hier im Konkreten: die Bedingungen für Lernen und Entwicklung, die vom Arbeitsmarkt und Arbeitsplatz vorgegeben werden

<i>(Praxis-)Gemeinschaften/ Communities of Practice</i>	im praktischen Lebensvollzug auftretende Gruppen; durch die Beteiligung an diesen werden Lern- und Entwicklungsprozesse möglich
<i>Peers</i>	allgemein aus der gleichen Gruppe (z.B. gleiches Lebensalter, gleicher Migrationshintergrund, gleicher Ausbildungshintergrund, gleiche Krankheitserfahrung usw.) stammende Individuen, die aufgrund der durch das Gruppierungsmerkmal gegebenen Ähnlichkeit mit hoher Wahrscheinlichkeit typische Erfahrungen teilen und einander wechselseitig in diesen Erfahrungen ansprechen können; z.T. zielt der Begriff auch auf die tatsächlichen sozialen Kernnetzwerke (z.B. SchülerInnencliquen; PatientInnen, die gemeinsam einen langen Krankenhausaufenthalt durchleben; TeilnehmerInnen einer mehrjährigen Ausbildung, Jugendliche eines Straßenzugs usw.) von Personen an und fokussiert auf die gegenseitige Beeinflussung der peers untereinander.
<i>Portfolio-Ansätze</i>	in diesem Zusammenhang eine Darstellung von gesammelten Kompetenzen und Fähigkeiten von Individuen, mit dem Zweck, diese auch für andere (z.B. Arbeitgeber) erkennbar und nachvollziehbar zu machen; E-Portfolios können online erstellt werden bzw. auf sie online zurückgegriffen werden.
<i>Taylorismus</i>	ein (mittlerweile vor allem kritisch rezipiertes) Konzept der Arbeitsstrukturierung, das durch detaillierte, in kleine Einheiten zerlegte und im einzelnen kaum mit einem weiterführenden Unternehmensziel in Verbindung zu bringende Arbeitsaufgaben geprägt ist
<i>Technical Ladder</i>	beim selben Arbeitgeber einen verwandten Arbeitsplatz einzunehmen, der es erlaubt, umfassendere Beiträge, die eine höhere Spezialisierung erfordern, zu erbringen
<i>Sozialer Raum</i>	im ursprünglich auf den Soziologen Pierre Bourdieu zurückgehenden Konzept können Individuen in einem mittels verschiedenster Eigenschaften konstruierten Raum sozial verortet werden
<i>Wissensempowerment</i>	die Gestaltung von Lernen, Wissenserwerb sowie dem Umgang mit Wissensansprüchen mit der Zielsetzung, die Menschen in die Lage versetzen, autonom und selbstbestimmt ihre selbstgewählten Ziele erfolgreich zu verfolgen
<i>World Polity</i>	Begriff des new institutionalism in organisational research zur Beschreibung durch global agierende Organisationen

(z.B. UNO, UNESCO, ILO usw.) durchgesetzte, normativ aufgeladene Politikkonzepte wie z.B. der Ächtung von Folter, der Liberalisierung von Märkten, der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht oder Konzeptionen von LLL.

Work-Life-Balance

ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Arbeits- und Privatanteil im Rahmen des individuellen Lebenskontexts