

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 Konzepts 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 (MEZIRROW 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.”
 ((MEZIRROW 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 meistern. 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 TeilnehmerInnenengebührenabhängigkeit);
- ___ 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 Projekt- dokumentation 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.