

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 Jahre 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 Türe“ 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 Stammebelegschaft 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: Punktelle 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 Wissensempowerments 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 Wissensempowerments 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 Grundausstattung 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), (BILLETT 2008))
- ___ an die Activity Theory anknüpfende Theorien des Lernens im Arbeitsprozess und des Lernens durch Beteiligung ((ENGESTRÖM 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.
