# 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 Weiterbildungsbeteilungsquoten 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 | Weiterbildungsbeteilung an beruflicher Weiterbildung | Odd-Ratios und Vergleichsgruppe (Modell 3), S. 166 |
|---|---|---|
| mit Migrationshintergrund | 22% (Zweite Generation mit deutscher Staatbürgerschaft) 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. Ötztürk 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 „verschwundenen" 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 „MerksmalsträgerInnen".

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. Lebensgeschichtlich[4] 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 Mikrozenus 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 Lernen ermöglichende 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) | _Aufmerksamkeit für Möglichkeiten<br>_Unterstützung von Entscheidungsprozessen<br>_Unterstützung von Mobilitätsprozessen<br>_Unterstützung erfolgreicher Teilnahme<br>_Förderung der Anerkennung der erzielten Lernprozesse (durch den Lernenden und andere) |
| B Akute Problemlagen beheben | Intervention zur Lösung von Problemen, die Lernen behindern | _Arbeitsüberlastung (insbesondere auch in Kombination mit Familienarbeit)<br>_Gewalterfahrung/Missbrauch<br>_Spannungsreiche Beziehungen Kernfamilie<br>_Psychische Stressbelastung (akute Krise) und Störungen (inklusive Suchterkrankungen)<br>_Arbeitslosigkeit<br>_Wohnungs-/Obdachlosigkeit<br>_(Weitere) Gesundheitliche Einschränkungen<br>_Geringes persönliches Einkommen, Überschuldung |
| A Lernförderliche Beteiligungskontexte – unabhängig vom Lebensbereich | Schaffung von Lernmöglichkeiten und Motivation zum Lernen durch Beteiligung | _Inklusion<br>_Niedrigschwellige Einstiegstätigkeiten<br>_Modulation der Intensität an die Struktur des Life Space (und dessen Änderungen)<br>_Kontinuität ermöglichen<br>_Fortschritt von einfachen zu komplexen Aufgaben ermöglichen<br>_Erreichbarkeit kontextunabhängig anerkannter Leistungsstufen (z.B. Qualifikationen, Stellenbeschreibungen etc.) ermöglichen<br>_Selbstbestimmtheit sicherstellen<br>_Raum für eine Veränderung der eigenen Identität bereitstellen<br>_Brücken zu anderen sozialen Kontexten bereitstellen<br>_Abstimmung auf die typischen Aufgabenkonstellationen im Lebenszyklus<br>_Gestaltung hinreichend ähnlicher Peer groups<br>_Einsatz und Gestaltung von Diversity<br>_Erhöhung des verfügbaren sozialen Kapitals (Breite der Netzwerke, Qualität der Beziehungen)-<br>(Temporärer) Ersatzkontext für einen fehlenden Arbeitszusammenhang<br>_Begleitung des Rückzugs und des Ausscheidens<br>_Einbindung in lernförderliche Arbeitsprozesse<br>_Integration in *communities of practice* |

*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

| *Rahmenbedingungen für (informelles) Lernen durch Beteiligung* | Wissens-empower-ment | Angebots-dichte bei Interventio-nen unterschied-lichen Typs - insgesamt | Durch-schnitt-licheWB-Aktivität | (Teil-) Überschneidung mit Traditionelle „weiterbildungsferne“ Zielgruppen |
|---|---|---|---|---|
| *I. Personen mit hinreichend lernförderlichen Umwelten* | (wenig Bedarf) | offenstehen-de Angebote werden stark genutzt | hoch | __ Erwerbstätige über 40 mit hoher Qualifikation<br>__ Frauen/Männer in Kinderkarenz mit hoher Qualifikation |
| *II. Personen mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten* | Hohe Priorität, Hoher Bedarf | offenstehen-de Angebote werden kaum genutzt | (sehr) niedrig | __ Formal gering qualifizierte mit stabilem aber lernanreizarmem Arbeitsverhältnis<br>__ Bildungsbenach-teiligte Frauen in Karenz<br>__ (insbesondere MigrantInnen) mit benachteiligendem Arbeitsplatz |
| *III. Personen in lern- und lebensmöglich-keiten (zer-) störenden Umwelten* | Prioritär (aber: Ergän-zungs-verhältnis) | Umfassende – teils mit Verpflich-tungscharak-ter | Oft sehr niedrig/ nur bei Verpflich tung | __ AyslwerberInnen<br>__ Langzeitarbeitlose<br>__ Sozialhilfebezieher Innen<br>__ 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 aufgeboten 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 „Prekarisierte" 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 setzten 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 hinreichend 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 hinreichend 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 Wissens-empowerment | |
|---|---|---|---|
| *I. Personen mit hinreichend lernförderlichen Umwelten* | Karriereberatung/ Weiterbildungs-förderung | *Facilitating* | Angestrebte Lern- und Weiterbildungsprozesse unterstützen |
| *II. Personen mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten* | Karriereberatung/ Weiterbildungs-förderung | *Including & Moving* | In tragfähige Beteiligungskontexte inkludieren (Lernprozesse initiieren, zu langfristigen Entwicklungsprozessen motivieren und dafür Unterstützung anbieten); Wechsel zu einem lernförderlichen Arbeitsverhältnis |
| *III. Personen in Lern- und Lebensmöglichkeiten (zer-)störenden Umwelten* | Schulungen und Beschäftigungs-projekte der aktiven Arbeitsmarktpolitik, Angebote der beruflichen/gesund-heitlichen Rehabilitation, psychosoziale Betreuungsangebote usw. | *Backing up & Bridging* | 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 Jungendliche bzw. junge Erwachsense (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 (Sperre 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.