AMS report 65

Doris Lepschy, Karin da Rocha, René Sturm

Erwachsenenpädagogik und Sozialarbeit im Kontext des arbeitsmarktorientierten Lifelong Learning

Didaktische und methodische Handreichungen
an die Aus- und Weiterbildung sowie die berufliche Praxis

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich

AMS
Arbeitsmarktservice
Österreich

Doris Lepschy, Karin da Rocha, René Sturm

Erwachsenenpädagogik und Sozialarbeit im Kontext des arbeitsmarktorientierten Lifelong Learning

Didaktische und methodische Handreichungen an die Aus- und Weiterbildung sowie die berufliche Praxis

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich

Medieninhaber und Herausgeber: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Maria Hofstätter, René Sturm, A-1200 Wien, Treustraße 35–43 • Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, Wien, Jänner 2009 • Grafik und Titelfoto: Lanz, A-1030 Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., A-3580 Horn

© Arbeitsmarktservice Österreich 2009
Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, A-1190 Wien
ISBN 978-3-85495-246-5

Inhalt

Doris Lepschy, Karin da Rocha, René Sturm

Erwachsenenpädagogik und Sozialarbeit in der Praxis – Ein Methodik-Kompendium für die arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildungsarbeit . . . 5

Vorwort . . . 5
1 Einleitung . . . 6
2 Sozialarbeit im Spannungsfeld von Demographie, Arbeitsmarktpolitik und gesellschaftlichen Leitbildern . . . 8
2.1 Interdisziplinäre Zugänge . . . 8
2.2 (Re-)Integration durch Weiterbildung – Beispiele aus Österreich . . . 10
2.3 Ageism . . . 14
3 Methodik in der Erwachsenenbildungsarbeit mit älteren TeilnehmerInnen . . . 15
3.1 Defizitmodell . . . 15
3.2 Differenzierte Lehr- und Lernmethoden . . . 15
3.3 Motivation . . . 16
3.4 Lernstrukturen . . . 17
3.5 Selbstgesteuertes Lernen . . . 18
3.6 Lernentwöhnte bzw. lernungewohnte TeilnehmerInnen . . . 19
3.7 Lernumgebung . . . 21
3.8 Anforderungen an WeiterbildnerInnen . . . 21
3.9 Praxisorientierte Lehr- und Lernkonzepte . . . 22
4 Methodenpool . . . 23
4.1 Phasen der Einsetzbarkeit . . . 25
4.2 Transfer von Inhalten aus der Weiterbildung in die Praxis . . . 25
4.3 Moderation . . . 26
4.4 Methoden der Erkenntnisvermittlung . . . 26
4.5 Methodendatenbanken . . . 28
4.6 Medieneinsatz, Lehr- und Lernmaterialien . . . 28
4.7 IKT . . . 29
4.7.1 E-Learning . . . 30
4.7.2 Blended Learning (BL) . . . 30
4.8 Fazit . . . 31
5 Maßnahmenkonzeption in bedarfsorientierter und systematischer Weiterbildung 45+ . . . 32
5.1 Maßnahmenorientierte Vorschläge . . . 32
5.2 Schlussbemerkung . . . 36
6 Literatur . . . 37
7 Webadressen . . . 49

Doris Lepschy

Das Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« – Botschaften an die Ausbildung . . . 50

1 Einleitung . . . 50
2 Arbeit und Arbeitslosigkeit am Beginn des 21. Jahrhunderts . . . 51
3 Soziologie als curriculare Bezugsdizplin des Handlungsfeldes »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« . . . 55
3.1 Soziologie als Rüstzeug für die Ausbildung im Handlungsfeld . . . 55

3.2 Allgemeine und spezielle Arbeitsmarkt- bzw. Berufssoziologie in der Ausbildung für das Handlungsfeld 56
3.3 »Gruppe« – »Kategorie« – »Stereotype« als zu vermittelndes begriffliches Dreigestirn in der Ausbildung für das Handlungsfeld 57
4 Fünf Dimensionen der Ausbildung im Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« 60
5 Resümee 65
6 Literatur 67
7 Internet 71

Doris Lepschy

Das Berufsfeld der Sozialen Arbeit – Aktuelle Aspekte der österreichischen Diskussion rund um Professionalisierung und Akademisierung 72

1 Einleitung 72
2 Integration der sozialarbeiterischen Berufsausbildung in das Fachhochschul-System 73
3 Die »Vielfalt« an Ausbildungs-/Berufsbezeichnungen im sozialen wie psychosozialen Dienstleistungsbereich – Transparenzproblematik 74
4 Etablierung der Sozialarbeitswissenschaft 1: Soziale Arbeit und deren Praxis als konstitutiver Bestandteil der Sozialarbeitswissenschaft 77
5 Etablierung der Sozialarbeitswissenschaft 2: Doktoratsstudium »Sozialarbeitswissenschaft« 78
6 Ausblick 79
7 Literatur 80

Doris Lepschy, Karin da Rocha, René Sturm

Erwachsenenpädagogik und Sozialarbeit in der Praxis – Ein Methodik-Kompendium für die arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildungsarbeit

Vorwort

Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen beschäftigen sich mit unterschiedlichen Problemstellungen, was hinsichtlich der Ausbildung für diese Profession u.a. durch das vielfältige Studienangebot an den Fachhochschulen in Österreich klar ersichtlich wird.

Mit der demographischen Entwicklung Österreichs verändert sich auch die Altersstruktur der Klientel der Sozialarbeit – die KlientInnen werden älter und bringen neue Problemsituationen mit. So erfordert zum Beispiel der sich verändernde Arbeitsmarkt die Entwicklung alternativer Strategien mittels sozialarbeiterischen Know-hows, um ältere arbeitsuchende Menschen zu unterstützen. Die Förderung Älterer in Weiterbildungsmaßnahmen bietet die Möglichkeit, deren Lernfähigkeit zu trainieren, wobei hier Zugänge fern der klassischen Schulbildung vermehrt eingesetzt werden sollten. Negative Schul- und damit oft verknüpft auch negative Lernerfahrungen prägen häufig die Generation der Über-45-Jährigen; in der Klientel der klassischen Sozialarbeit sind zusätzlich unterschiedliche Formen des Analphabetismus (primär, sekundär, funktional) zu finden. Mit diesen Problemlagen müssen sich die Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen in steigendem Ausmaß auseinandersetzen. Dabei kann inzwischen bereits auf gut ausgearbeitete Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden.[1] Das »Netzwerk Basisbildung« beispielsweise bietet dazu umfangreiche Informationen.[2]

Die nun folgenden Erläuterungen sind als Handreichung für die Sozialarbeit zur Erweiterung des didaktischen und methodischen Wissens zu verstehen: Wie kann sie älteren Arbeitsuchenden, denen die Möglichkeit der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen geboten wird, die Fähigkeiten zur (Selbst-)Orientierung und zur Selbsthilfe sowie die Kompetenzen rund um's Lernen – inklusive des Vermögens des (Wieder-)Erlernens des Lernens – gegebenenfalls vermitteln?

1 Vgl. Doberer-Bey, A. (2007): Aus- und Weiterbildung von TrainerInnen der Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen deutscher Erstsprache. Entwickelt im Equal-Netzwerk In.Bewegung, Wien.

2 Vgl. www.alphabetisierung.at (abgerufen am 4.6.2008).

1 Einleitung

»Silver Surfer«, »Best Agers«, »Die jungen Alten« – durch den gesellschaftlichen Wandel ändern sich Altersbezeichnungen. Dynamisch, jung geblieben, aktiv. Nomen est omen, auch in beruflicher Hinsicht?

Der demographische Wandel ist in aller Munde, wird zum Thema in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und bewirkt, dass der Altersbegriff immer häufiger in Verbindung mit dem Thema »Arbeit« genannt wird. Auffällig ist jedoch, dass die Personengruppe, die unter die Bezeichnung »Ältere am Arbeitsmarkt« fällt, divergiert. Frauen werden in einigen Berufssparten bereits mit 40 Jahren dieser Gruppe zugeordnet, Männer meist ab 45 Jahren – einem Alter, in dem unter Berücksichtigung des derzeitigen Eintrittsalters in die Pension noch mehr als 20 Jahre aktive Tätigkeit am Arbeitsmarkt erwartet wird. Aus demographischer Sicht ist der Alterungsprozess unbestritten, auf soziokultureller Ebene zeigt sich gleichzeitig eine klare »Verjüngung des Alters«[3]. Ältere Menschen fühlen sich jünger oder zeigen jugendliches Verhalten, vermehrt werden Aktivitäten, die früher primär jugendlichen Erwachsenen vorbehalten waren, unternommen (verschiedene Konsum-/Freizeitaktivitäten, wie z. B. Aktivreisen oder bürgerschaftliches Engagement). Dieser Entwicklung widerspricht hingegen, dass in der Regel der Zugang zum 1. Arbeitsmarkt umso schwieriger wird, je älter ein arbeitsloser bzw. arbeitsuchender Mensch wird.

Das Arbeitsmarktservice Österreich erforscht und entwickelt in Zusammenarbeit mit der Europäischen Union, den Sozialpartnern und verschiedenen weiteren Akteuren (NGOs, Schulungsträger, Unternehmen) unterschiedliche Strategien, um diskriminierenden Phänomenen am Arbeitsmarkt gegensteuern zu können. Dies einerseits durch Maßnahmen, die darauf abzielen, den Verbleib in bestehenden Dienstverhältnissen zu sichern, andererseits durch Projekte, die den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt ermöglichen. Dabei spielt die passgenaue Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen für Ältere eine große Rolle.

Die vorliegende Abhandlung setzt sich auf unterschiedlichen Ebenen mit der Begriffspaarung »Arbeit und Alter« auseinander, demonstriert – ausgehend von den Blickwinkeln der Sozialarbeit wie auch der Erwachsenenpädagogik – erprobte und erfolgreiche Strategien und fasst die Ergebnisse punktuell zusammen. Interdisziplinäre Zugänge, insbesondere durch die Erwachsenenpädagogik im Zusammenhang mit dem »Lebenslangen Lernen«, schaffen neue Blickwinkel und Herangehensweisen, die in Empfehlungen zur Berücksichtigung bei der Konzeption von Maßnahmen für Ältere am Arbeitsmarkt münden.

3 Vgl. Höpflinger, F. (2003): Sollen und können ältere Menschen länger arbeiten? Jahresversammlung des Verbandes Schweizer Arbeitsämter, 21. August 2003 in Baden. Ergänzungsdokument zum Beitrag: Höpflinger, F.: Ältere werden jünger und arbeiten länger, Panorama 6/2003, Baden, Seite 50.

Ein weiterer Schwerpunkt dieser Analyse liegt auf der Methodik in Bildungsmaßnahmen für ältere TeilnehmerInnen. Ausgehend von einem kurzen Abriss über aktuelle lernpsychologische Erkenntnisse, so vor allem über das »Selbstgesteuerte Lernen«, wird auf die Voraussetzungen erfolgreichen Lernens Älterer fokussiert. Praxiserprobte Methoden ergänzen und erläutern, wie Lernbarrieren abgebaut werden können, Weiterbildung für die Generation 45+ erfolgreich gestaltet und Lernen als persönliche Bereicherung implementiert werden kann.

Ein umfangreiches Quellenverzeichnis mit Fachliteratur und Webadressen schließt diese Arbeit ab.

2 Sozialarbeit im Spannungsfeld von Demographie, Arbeitsmarktpolitik und gesellschaftlichen Leitbildern

2.1 Interdisziplinäre Zugänge

Der demographische Wandel zeigt seine Auswirkungen nicht nur in gesellschaftspolitischer Hinsicht, sondern hat sich im Besonderen bereits tief in die arbeitsmarktpolitische Wirklichkeit gegraben. Im Gegensatz zu Begrifflichkeiten wie »Diversity«, »Case Management« und »Aktivierung«, deren Definitionen vielfach Gegenstand von Fachdiskussionen waren und sind, präsentiert sich der demographische Wandel allerdings mit weitgehend anerkannten, statistisch belegbaren Begrifflichkeiten.[4] Soziale Arbeit, (Erwachsenen-)Pädagogik, Arbeitsmarktforschung wie Arbeitsmarktpolitik sehen sich dabei vor gänzlich neue Herausforderungen gestellt; demographiebedingt werden spezifische Themenstellungen und Maßnahmen be- und erarbeitet.

So wird ab dem Wintersemester 2009/2010 an der FH Joanneum in Graz erstmals ein viersemestriger berufsbegleitender Master-Studiengang »Sozialarbeit mit Erwachsenen und alten Menschen« angeboten. Soziale Arbeit sollte auch in diesem Fachbereich vermehrt die pädagogischen Erfahrungen der Erwachsenenbildung miteinbeziehen, denn interdisziplinäre Vernetzungen ermöglichen die unkomplizierte praktische Anwendung von Ergebnissen aus einschlägigen Studien und Recherchen. Gegenseitige Ergänzung bereichert die Methodenvielfalt und Anwendbarkeit der Arbeitsbereiche und beleuchtet diverse Aspekte aus unterschiedlichen Perspektiven.

Die Zugangsweisen zur Thematik »Ältere (45+)« können mit Hilfe folgender fünf Dimensionen, die aus der Sicht der didaktischen Vermittlung des Handlungsfeldes »Soziale Arbeit mit Arbeitslosen« entwickelt wurden, näher betrachtet werden:

- **Dimension 1** setzt sich dabei mit der »unmittelbaren Ebene« der von Arbeitslosigkeit betroffenen Personen auseinander, die als KlientInnen in die sozialarbeiterische Interaktionssphäre eintreten und von denen jeder/jede Einzelne ein ganzes Kaleidoskop an oft hochemotionalisierten Erfahrungen und Deutungen seiner/ihrer Situation mit sich trägt. Dabei werden immer wieder auch FlexibilisierungsverliererInnen zu den KlientInnen zählen. Oftmals sind mit den KlientInnen multidimensionale Problemlagen zu bearbeiten, die sowohl den familiären Hintergrund betreffen als auch von einer ganzen Palette diskriminierender Faktoren mitverursacht werden. Das betrifft z.B. Diskriminierungen aufgrund von Alter, Geschlecht oder Migrationshintergrund, aufgrund von Suchtproblematiken, Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen. Gleichzeitig sind eventuell auftretende psychische Probleme

4 Vgl. Bakic, J./Diebäcker, M./Hammer, E. (Hg.) (2008): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit, Wien

stets im Blick zu behalten; allein die durch (Langzeit-)Arbeitslosigkeit häufig verursachten depressiven Symptomatiken müssen rasch erkannt und bearbeitet werden.

- **Dimension 2** diskutiert die »statistische bzw. quantitative Dimension« der Datenbestände zur Arbeitsmarktforschung, in denen das Phänomen »Arbeitslosigkeit« kategorisiert, quantitativ erfasst, aggregiert und archiviert wird (quasi der abstrakte Gegenpol zum sehr personenorientierten Zugang in der Dimension 1). Hier geht es vor allem darum, solide Kenntnisse bezüglich der Ergebnisse der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung zu erlangen, mit entsprechenden Arbeitsmarktstatistiken vertraut zu sein und auch regelmäßig einen Einblick in die Arbeitsmarktberichterstattung des Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) und seiner Landesorganisationen (= AMS-Landesgeschäftsstellen und AMS-Regionalgeschäftsstellen in allen neun Bundesländern) und des österreichischen Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) zu gewinnen.
- **Dimension 3** geht auf die für die Arbeit mit den von Arbeitslosigkeit betroffenen KlientInnen konkret relevanten (Umfeld-)Organisationen ein, so z. B. Behörden, Arbeitsmarktservice, Schulungsträger usw. Hierbei handelt es sich um einen Bereich, in dem – kurz gesprochen – Organisations- und Managementqualitäten vonnöten sind.
- **Dimension 4** diskutiert die politische wie auch politisch-ökonomische Dimension (Politikfelder wie Arbeitsmarktpolitik, Bildungspolitik, Sozialpolitik i. w. S.), und zwar einschließlich der Massenmedien (Berichterstattung und Kommentierung), über die oftmals sehr konträre Positionen transportiert, propagiert oder bekämpft werden. U. a. ist das Feld der Massenmedien eines, auf dem SozialarbeiterInnen mit besonders geschärftem Blick agieren müssen.
- **Dimension 5** beschäftigt sich mit der Dimension der kontinuierlichen beruflichen Selbstbeobachtung und Selbstreflexion als unverzichtbare, kritische Begleitung sozialarbeiterischen Handelns und Tuns entlang der zuvor genannten Dimensionen; in dieser Dimension wird die unmittelbare Betroffenheit der SozialarbeiterInnen als AkteurInnen des Wandels sehr deutlich. Dabei besteht die zentrale Botschaft an die Ausbildung darin, den Studierenden ein wissenschaftlich profundes und in der sozialarbeiterischen Ausbildung fest verankertes Handwerkszeug zur (Selbst-)Reflexion zu vermitteln und dabei auf die spezielle Berufssoziologie der Sozialen Arbeit zurückzugreifen.[5]

Der Einbezug dieser fünf Dimensionen, die sowohl qualitative als auch quantitative Komponenten beinhalten, ermöglicht ein breites Spektrum an Sicht-/Handlungsweisen hinsichtlich der Thematik. Diese können auf unterschiedlichen Ebenen eingebracht werden, so beispielsweise bei Fragestellungen eher theoretisch-analytischer Natur oder – nahe an der Praxis – bei der auf die Lebensrealitäten von Arbeitslosen hin abgestimmten Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen.

5 Zu diesen fünf Dimensionen siehe im Besonderen auch den zweiten Beitrag im vorliegenden AMS report.

2.2 (Re-)Integration durch Weiterbildung – Beispiele aus Österreich

Die Kernaufgabe von Territorialpakten (TEPs) besteht in der Koordination von Arbeitsmarktpolitik mit weiteren Politikbereichen sowie der Abstimmung der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zwischen den PaktpartnerInnen. 2007 bis 2013 steht der Schwerpunkt »Productive Ageing« im Mittelpunkt.

In dem vom BMWA und dem Europäischen Sozialfonds geförderten Projekt »Active Aging und TEPs«[6] werden Möglichkeiten der Förderung generationsübergreifender Personalpolitik in Betrieben, so insbesondere durch alternsgerechte Aus- und Weiterbildungskonzepte, ausgelotet sowie die Sensibilisierung für Bildungskarenz unterstützt. Ganz besonders wird dabei die Notwendigkeit betont, dass die Unternehmensführung nicht nur für die Auswirkungen des demographischen Wandels sensibilisiert wird, sondern auch Unterstützung an Weiterbildungen hinsichtlich der Implementierung von Diversitäts- und Generationenmanagement erhält.

Durch die Zusammenarbeit in Territorialen Pakten sollen Anreize zur Förderung generationsübergreifender Personalpolitik geschaffen werden, wobei Bildungsträger und Unternehmen auf regionaler Ebene einbezogen werden. Ein Fokus liegt dabei auf der Förderung innerbetrieblicher Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit älterer ArbeitnehmerInnen, wobei sowohl gesundheitssichernde als auch präventive Maßnahmen angeboten werden sollten. Die Förderung von Kooperationen zwischen Unternehmen und Bildungseinrichtungen zur Entwicklung alternsgerechter Weiterbildung bildet ebenso einen weiteren Schwerpunkt wie Sensibilisierungsmaßnahmen zum Erfahrungswissen Älterer. Vor allem in KMUs geht dieses Wissen verloren, da bislang keine entsprechenden Konzepte eingesetzt werden, die dieser Entwicklung gegensteuern. Die Förderung des Einsatzes von Diversitätsmanagement kann dem entgegenwirken. Begleitend ist dabei die Durchführung von vorausschauenden Arbeitsmarktbedarfsanalysen unter Berücksichtigung langfristig wirksamer Beschäftigungsfaktoren notwendig.

(Re-)Integration in den Arbeitsmarkt, so u. a. durch Weiterbildung, stellt besondere Anforderungen an Maßnahmen für ältere Menschen. Durch das schon oben erwähnte und von BMWA und Europäischem Sozialfonds (ESF) finanzierte Projekt »Active Aging & TEPs«[7] sowie die diesem Projekt zugrunde liegende Equal-Entwicklungspartnerschaft »TEP_EQUAL_ELDERLY – Die Initiative, die die Qualitäten von älteren Beschäftigten aufzeigt« kam und kommt es auch in der Öffentlichkeit breitflächig zu einem strukturierten und intensiven Austausch zum Thema »Ältere in Österreich«.

Die im Jahr 2007 abgeschlossene Equal-Entwicklungspartnerschaft »U-TURN Erfahrung wertschätzen / Wertschätzung erfahren« definierte drei Ebenen, um das Ziel eines nachhaltigen Wiedereinstieges in den Arbeitsmarkt und die Erhaltung der Arbeitsfähigkeit zu erreichen:[8]

6 Vgl. Active Aging & TEPs (2008): 9x9 Handlungsoptionen für Pakte, Wien.
7 Vgl. Active Aging & TEPs (2008): 9x9 Handlungsoptionen für Pakte, Wien.
8 Vgl. U-TURN Erfahrung wertschätzen / Wertschätzung erfahren (2007): Inhaltlicher Endbericht 2005–2007, Wien, Seite 3ff.

- Individuelle Ebene.
- Ebene der Unternehmen.
- Gesellschaftspolitische und strukturelle Ebene.

Individuelle Ebene

Auf der individuellen Ebene geht es um die Problematik des Verlustes der Beziehung zur Arbeitswelt, des Selbstverständnisses und Selbstbewusstseins, die Gefühle der Chancenlosigkeit, des Nicht-Gebraucht-Werdens, der Erosion der persönlichen Identität. Erfahrungskompetenzen, die in nicht-formalisierten bzw. informellen Arbeits- und Lernkontexten aufgebaut und gefestigt wurden, werden von den Betroffenen selbst meist nicht explizit wahrgenommen und hinreichend verbalisiert, da formalisierter Bildung, d. h. Zeugnissen, Zertifikaten etc., eine nahezu ausschließliche Bedeutung beigemessen wird. Sämtliche Formen der Kompetenzbilanzierung gewinnen also allein schon dadurch an Bedeutung, dass sie durch eine deutliche Verbesserung der strukturierten Selbstwahrnehmung (Sichtbarmachung von Kompetenzen) zur Stärkung des Selbstbewusstseins beitragen können. Die Schwierigkeit liegt häufig darin, für PersonalistInnen akzeptable Soft Skills so zu formulieren, dass sie in Bewerbungssituationen weder übertrieben noch »aufgesetzt« wirken. Dazu zählen u. a. die Fähigkeit, komplexe Prozesse zu strukturieren und adäquat zu kommunizieren, oder soziale Sensibilität[9] – Wortkombinationen, die im alltäglichen Sprachgebrauch in der Regel nicht vorkommen und in vielen Fällen erst als Möglichkeit der positiven Selbstpräsentation im Hinblick auf die oben angesprochenen Erfahrungskompetenzen erkannt werden müssen. Die Wirtschaftskammer Österreich hat zu diesem Zwecke ein Begriffslexikon zur Argumentation bei Unternehmen herausgegeben.[10] Die Equal-Entwicklungspartnerschaft »U-TURN Erfahrung wertschätzen / Wertschätzung erfahren« beispielsweise hat mit dem Zugang »Empowerment durch mediale Inszenierung« eine Methode aufgezeigt, die Erfahrungen des Älterwerdens in der Arbeitsgesellschaft positiv sichtbar macht.[11]

Unternehmensebene

Auf Unternehmensebene geht es um strukturiertes Alter(n)smanagement. Der Umgang mit älteren MitarbeiterInnen ist eine Frage der Unternehmenskultur; positive Herangehensweisen sind Maßnahmen zur CSR (Corporate Social Responsibility), beispielsweise jene von respACT austrian business council for sustainable development – eine Initiative, die CSR-Konzepte für

9 Vgl. Muralter, D. (2005): Erwerbsrealität und Arbeitsmarktpolitik bei älteren ArbeitnehmerInnen: Ergebnisse eines AMS-Forschungsprojektes, in: Steiner, K. / Sturm, R. (Hg.) (2005): Alte Hasen zum Alten Eisen? Beiträge zur Fachtagung »Alte Hasen zum Alten Eisen? Zur Situation älterer Menschen am Arbeitsmarkt« vom 21. Juni 2004, AMS report 43, Wien, Seite 32.

10 Vgl. Wirtschaftskammer Österreich (2005): Ältere ArbeitnehmerInnen: »Das Herzstück im Unternehmen«. Argumente für das Arbeitsmarktpotenzial der Zukunft, Wien.

11 Vgl. Anastasiadis, A. / Schmid, T. / Wheis, P. (2007): »Empowerment durch mediale Inszenierung«. Eine Methode, die Erfahrungen des Älterwerdens in der Arbeitsgesellschaft sichtbar macht. Entwickelt in der Equal-Entwicklungspartnerschaft »U-TURN Erfahrung wertschätzen / Wertschätzung erfahren«. Wien.

unterschiedliche Unternehmensstrukturen und Schulungsunterlagen für Lehrende an Universitäten und Fachhochschulen entwickelt hat.[12]

Aus den Equal-Projekten können z. B. folgende Aktivitäten hervorgehoben werden:

- In der Equal-Entwicklungspartnerschaft »TEP_EQUAL_ELDERLY. Die Initiative, die die Qualitäten von älteren Beschäftigten aufzeigt« wurde u. a. eine »toolbox elderly« erarbeitet, die Unternehmen als Instrument zur Entwicklung von Strategien zum internen Umgang mit der Altersfrage dienen kann.[13] Im »Grünbuch Ältere«[14] wird außerdem eine Vision für einen »(…) generationengerechten, Erfahrungswissen wertschätzenden Arbeitsmarkt der Zukunft« definiert, der durch sozial abgesichertes Altern und lebensphasenorientierte Aus- und Weiterbildung geschaffen werden soll und in eine konkreten »Pakte-Strategie« mündet.[15]
- Im Zuge der Equal-Entwicklungspartnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern« wurde u. a. die Weiterbildung zur/zum GENERATIONENguide[16] erarbeitet, die als interne ExpertInnen für die Gestaltung alternsgerechten Arbeitens im Unternehmen fungieren.
- In der Equal-Entwicklungspartnerschaft »U-TURN Erfahrung wertschätzen/Wertschätzung erfahren« entstanden sowohl die »Toolbox 45+«, eine Zusammenstellung von praktisch anwendbaren Materialien (Erhebungsinstrumente, Broschüren), als auch ein Integrationshandbuch zur betriebsinternen Anwendung für alternsgerechte Arbeitsplätze.[17]

Das Land Oberösterreich hat mit der durch den Europäischen Sozialfonds geförderten Maßnahme »WAGE. Winning Age. Getting futurE. Älter werden. Zukunft haben!« die Herausforderungen des demographischen Wandels analysiert und auf verschiedenen Ebenen bearbeitet. Die Schwerpunkte des Projektes liegen auf:

- Empowerment: Dabei geht es um die gezielte Bereitstellung von Maßnahmen, die Ältere befähigen, länger im Arbeitsprozess integriert zu bleiben, sowie um die Schaffung und Durchsetzung neuer Qualifizierungs- und Fortbildungsmodelle, die den didaktischen Ansprüchen älterer Menschen genügen.

12 Vgl. respACT (2007): CSR in der Lehre. CSR-Unterlagen für Lehrende an Universitäten und Fachhochschulen, www.respact.at/content/site/projekte/article/2326.html (abgerufen am 22.5.2008).

13 Vgl. TEP_EQUAL_ELDERLY (2007): toolbox elderly. Entwickelt in der Equal-Entwicklungspartnerschaft »TEP_EQUAL_ELDERLY. Die Initiative, die die Qualitäten von älteren Beschäftigten aufzeigt.«, www.toolbox.elderly.at (abgerufen am 22.5.2008).

14 Vgl. ZSI (Hg.) (2006): Grünbuch Ältere 2006. Für einen generationengerechten und Erfahrungswissen wertschätzenden Arbeitsmarkt der Zukunft. Entwickelt in der Equal-Entwicklungspartnerschaft »TEP_EQUAL_ELDERLY. Die Initiative, die die Qualitäten von älteren Beschäftigten aufzeigt«, Wien.

15 Vgl. ebenda.

16 Vgl. ARGE Appl & Popper/krischanitz und nöbauer oeg/bab (2007): GENERATIONENguide Curriculum. Weiterbildung zur internen Expertin bzw. zum internen Experten für Lebensphasen und Arbeit. Entwickelt in der Equal-Entwicklungspartnerschaft »U-TURN Erfahrung wertschätzen/Wertschätzung erfahren«, Wien.

17 Vgl. U-TURN Erfahrung wertschätzen/Wertschätzung erfahren (o. A.): toolbox 45+/arbeitsperspektiven 45+. Entwickelt in der Equal-Entwicklungspartnerschaft »U-TURN Erfahrung wertschätzen/Wertschätzung erfahren«, Salzburg.

- Der Sensibilisierung von MultiplikatorInnen, d. h. MitarbeiterInnen, die die innerbetriebliche Gestaltung von Arbeitsplätzen und Arbeitsumwelten vorantreiben.
- Betriebsindividuellen Maßnahmen mit dem Schwerpunkt der Entwicklung von Modellen für zielgruppenorientiertes Altersmanagement.
- Der Thematisierung des Altersbegriffes in der Arbeitswelt mittels der Wanderausstellung »Älter werden – Zukunft haben«, dem »Minerva Award« für aktives Altersmanagement, der Kulturinitiative »Älter werden. Zukunft haben!« und einem Dialog mit SchülerInnen zur generationenverbindenden Frage, mit welchen Ressourcen junge und ältere ArbeitnehmerInnen zukünftige Aufgaben gemeinsam bewältigen können.[18]

Insgesamt gesehen besteht diesbezüglich jedoch ein Nachholbedarf an Information in der Personalentwicklung. Ein vermehrter Austausch von Betrieben untereinander ist notwendig, um Best-Practice-Beispiele, die es derzeit vor allem in Großunternehmen gibt, auch für KMUs adaptier- und anwendbar zu machen.

Gesellschaftspolitische und strukturelle Ebene

Die gesellschaftspolitische und strukturelle Ebene bezieht sich auf Alter als »bequemes« Diskriminierungskriterium am Arbeitsmarkt, das sich aus der häufig negativen medialen Darstellung des Altersbildes und aus »Ageism«, sprachlicher Diskriminierung, ergibt. Durch bewussten Einsatz positiver Bilder in regionalen Medien konnte hingegen Empowerment älterer Arbeitsloser erzielt werden.

Unternehmen, die vermehrt auf den demographischen Wandel, eine Realität der Arbeitswelt, reagieren, entwickeln adäquate Fortbildungsstrategien für ältere MitarbeiterInnen. Auch das Arbeitsmarkservice hat es sich zur Aufgabe gemacht, Kursmaßnahmen für ältere ArbeitnehmerInnen zu konzipieren. In »Vom ›Lernworkshop‹ zum Boxenstopp 45+. Die Geschichte eines Workshops zur Standortbestimmung und Karriereplanung 45+« des Österreichischen Institutes für Berufsbildungsforschung (öibf)[19] berichtet Brigitte Rösner von den Erfahrungen aus dem von ihr geleiteten Workshop, an dem sowohl in Beschäftigung stehende als auch arbeitsuchende Menschen ab 45 Jahren teilgenommen haben. Die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Lernworkshop sind, dass:

- die TeilnehmerInnen positive Feedbacks über sich und ihre Leistungen erhalten, zumal dies im Zuge einer Berufstätigkeit selten gegeben ist;
- die Zusammensetzung der Gruppe altershomogen ist;

18 Vgl. WAGE. Winning Age, Getting futurE. (o. A.): Eine oberösterreichische Antwort auf die Herausforderungen des demografischen Wandels. Entwickelt im ESF-Projekt »WAGE. Winning Age. Getting futurE. Älter werden. Zukunft haben!«, Linz, www.wage.at (abgerufen am 22.5.2008).

19 Vgl. Kanelutti, E. / Lachmayr, N. (öibf) (2007): Vom »Lernworkshop« zum Boxenstopp 45+. Die Geschichte eines Workshops zur Standortbestimmung und Karriereplanung 45+. Dokumentation, Interview mit Brigitte Rösner, Leitfaden und Evaluierung. Erstellt im Rahmen der Equal-Entwicklungspartnerschaft »g-p-s / generationen · potentiale · stärken«, Wien.

- an vorhandene Erfahrungswerte angeknüpft wird, dabei jedoch Wert darauf gelegt wird, dass der Gruppenprozess so gesteuert ist, dass die strukturierte Entwicklung persönlicher Potenziale möglich wird;
- besonderes Augenmerk auf die Wertigkeit von Selbstpräsentation gelegt werden sollte, zumal viele ältere ArbeitnehmerInnen Selbstmarketing als ein Tabu empfinden und
- sich die am Arbeitsmarkt erforderlichen Soft Skills sehr verändert haben.

2.3 Ageism

Da die Begriffspaarung »Arbeit und Alter« aufgrund der immer deutlicher werdenden Problematik des demographischen Wandels öfter in den Medien präsent ist, muss bei der Wortwahl sehr sensibel vorgegangen werden. Kramer schreibt dazu: »Altersfeindlichkeit als Form sozialer Diskriminierung, die negative Wahrnehmung des Alters und die damit zusammenhängende Stigmatisierung sowohl des Prozesses Altern als auch des Zustandes Altsein und der davon betroffenen Gruppe von Menschen wird als »Ageism« bezeichnet.[20]

Im Zuge der Equal-Entwicklungspartnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern« wurde ein Begriffslexikon mit empfehlenswerten Bezeichnungen erarbeitet.[21] Dabei wurde u. a. in einem Workshop zum Thema »Wording« gearbeitet, um die Vielfältigkeit von Alter(n)sbildern bewusst zu machen und aufzuzeigen. Die Einführung positiver Begrifflichkeiten, wie z. B. »Seniorenexperte / Seniorenexpertin« oder »Altenkompetenz«, wurde hier als Indiz für einen sich langsam abzeichnenden Wertewandel erkannt – weg von stereotypen Bedeutungen, die sowohl in ihren negativen als auch positiven Ausprägungen langlebig und veränderungsresistent sind. So wird die (mittlerweile durchaus gebräuchliche) Schreibweise von »Alter(n)« als äußerst positiv beschrieben, da sie Alter als einen Prozess der Veränderung sichtbar macht und somit die schwerfällige, statische Kategorisierung ersetzt. Somit werden Begrifflichkeiten mit lebenszyklischer Orientierung möglich; linear gedachte Arbeitsverläufe in Verbindung mit Zuschreibungen und Erwartungen an bestimmte Lebensphasen lösen sich auf. Besonders wichtig ist dabei der Fokus auf der Benennung von Weiterbildungsmaßnahmen, um mögliche TeilnehmerInnen nicht durch die Zuordnung zu einer stigmatisierten Gruppe abzuschrecken.

Begriffe wie »Lebensphasengerecht« oder »Generationsübergreifend« klingen ansprechender als »Altersgerecht« und spiegeln darüber hinaus die Wichtigkeit und Wertschätzung von Individualität und Zusammenarbeit der Generationen wider.

20 Vgl. Kramer, U. (2003): Ageism – Zur sprachlichen Diskriminierung des Alters, Seite 258, in: Fiehler, R. / Thimm, C. (Hg.) (2003): Sprache und Kommunikation im Alter, Radolfzell, Seite 257–277.

21 Vgl. Eberherr, H. / Fleischmann, A. / Hofmann, R. (2007): Ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Ein Begriffslexikon. Erstellt im Rahmen der Equal-Entwicklungspartnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, Wien.

3 Methodik in der Erwachsenenbildungsarbeit mit älteren TeilnehmerInnen

3.1 Defizitmodell

Ältere Menschen lernen anders. Das so genannte »Defizitmodell«, also die Annahme, dass geistige, emotionale sowie körperliche Fähigkeiten im Alter abbauen oder verloren gehen, ist, wie die Forschung mittlerweile belegt, so nicht haltbar.[22]

Fakt ist jedoch auch, dass sich das Lernen Älterer von jenem jüngerer Menschen unterscheidet. Lernentwöhnung, jahrelange monotone Tätigkeiten oder unangenehme Erinnerungen an Lernerfahrungen in der Schulzeit erschweren den Wiedereinstieg. Dies ganz besonders, sofern Lernen automatisch und ausschließlich mit Zwang, Arbeit und etwas, das keinen Spaß macht, gleichgesetzt wird.

Die Ansprüche an eine Weiterbildungsmaßnahme für Ältere sind folglich dementsprechend hoch: Neben dem Abbau von Ängsten und Vorurteilen muss für die Lernenden auf jeden Fall die Sinnhaftigkeit der Weiterbildung klar sein, die Maßnahme selbst mit sinnvollen Materialien praxisnah, veranschaulichend, aktivitätsorientiert und selbstgesteuert, aber dennoch mit persönlicher Beratung und Begleitung gestaltet sein, um Motivation und ein positives Lernklima zu schaffen.[23] Die Umsetzung erfordert folglich den Einbezug mannigfaltiger Aspekte in lernpsychologischer, didaktischer und methodischer Hinsicht und verlangt von den Lehrenden eine Neudefinition bzw. Erweiterung ihrer Kompetenzen: vom aktiven Input geben hin zu Lernbegleitung, Beratung und Moderation.

3.2 Differenzierte Lehr- und Lernmethoden

Zur Realisierung dieser Aufgaben und Ansprüche werden differenzierte Lehr- und Lernmethoden benötigt, die Lernbiographie und Lernverständnis mit den zu erwerbenden Inhalten in Beziehung setzen.[24] Eine adäquate Methodik vermeidet altersdiskriminierende und dequalifizierende Strukturen und baut stattdessen auf den Ressourcen der TeilnehmerInnen auf. Dennoch erübrigt Methodenvielfalt per se keinesfalls die Notwendigkeit eines der Weiterbildung

22 Vgl. OIBF Newsletter 2/2006, o.S.

23 Vgl. Brünner, A. (2007): Lernen im Alter – aber wie? Auf dem Weg zu einem neuen Lernverständnis, in: Gruber, E. / Kastner, M. / Brünner, A. / Huss, S. / Kölbl, K. (Hg.) (2007): Arbeitsleben 45plus. Erfahrung, Wissen & Weiterbildung. Theorie trifft Praxis, Klagenfurt, Seite 109–122.

24 Vgl. Hörwick, E. (2003): Lernen Ältere anders? Seite 11, in: LASA (Hg.): Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer – eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 26. und 27.8.2002, Potsdam, www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/02.pdf (abgerufen am 28.2.2008).

zugrunde liegenden didaktischen Konzepts.[25] Die Didaktik besteht dabei in der Planung und Auswahl von Inhalten, während die Methodik in der Folge bei der Durchführung zum Tragen kommt.[26] Eine entsprechende Methodik fördert nicht nur die Beschäftigungsfähigkeit der älteren ArbeitnehmerInnen, sondern sie schafft auch Motivation und unterstützt lebensbegleitendes Lernen: »Vor allem der Lernstoff sollte nach den Interessen und Lebensbedingungen ausgerichtet sein. Kommunikative Lernstrukturen wie »Team-Teaching« und persönliche Betreuung und Beratung sind wichtig für das Lernen, da sie die Beteiligung Älterer fördern. Ziel und Zweck eines jeden einzelnen Lernschritts muss erkennbar und nachvollziehbar sein. Die Anwendung von Methoden des impliziten Lernens, welche Lernen in die Arbeit integrieren und die Erprobung möglich machen, sind [zu forcieren]. Lernende können dadurch das theoretisch Gelernte mit praktischen Anwendungen verbinden und einen persönlichen Bezug herstellen.«[27]

3.3 Motivation

Motivation ist eine der Grundlagen, auf denen menschliches Handeln basiert, geht durchaus mit gewissen Zielvorstellungen und Zielsetzungen einher und ist daher eine der Voraussetzungen für Lernerfolg. Wer motiviert ist, legt dadurch auch eine gewisse Erfolgserwartung an den Tag, worin die Wichtigkeit von Erfolgserlebnissen begründet liegt. Auf die Lernenden können unterschiedliche Faktoren motivierend wirken. Während die meisten Menschen durch Erfolge und Wertschätzung ihrer persönlichen Leistungen vermehrt motiviert sind und deshalb ermutigt weitere neue Ziele in Angriff nehmen, können auch etliche weniger offensichtliche Gründe zur Motivation beitragen: »Siebert (2003) hält zur Motivation folgendes fest:

- Lernfortschritte und Lernerfolge motivieren.
- Soziale Anerkennung und Verstärkung motivieren.
- Anschlussfähige Lerninhalte motivieren.
- Eine »dosierte Diskrepanz«, d.h. eine leichte Überforderung motiviert.
- Überraschungen und Methodenwechsel motivieren.
- Praxisrelevante, verwendungsorientierte Inhalte motivieren.
- Übersichten, Schemata, Visualisierungen motivieren.
- Akzeptierende, unterstützende Seminargruppen motivieren.
- Emotionales Engagement motiviert.

25 Vgl. Brünner, A./Huss, S./Kölbl, K. (2006): Alters- und gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung. Modell-Curriculum. Erstellt im Rahmen der Equal-Entwicklungspartnerschaft »g-p-s / generationen·potentiale·stärken«, Klagenfurt, Seite 6–7.

26 Vgl. Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, Seite 2.

27 Kölbl, K. (2007): IKT – Auswirkungen auf Unternehmen, ältere MitarbeiterInnen und auf das Lernen. Seite 153, in: Gruber, E./Kastner, M./Brünner, A./Huss, S./Kölbl, K. (Hg.): Arbeitsleben 45plus. Erfahrung, Wissen & Weiterbildung. Theorie trifft Praxis, Klagenfurt, Seite 145–167.

- Das Erkennen von Zusammenhängen motiviert.
- Fehler können motivieren, wenn daraus gelernt wird.
- Gesellschaftliche Anerkennung des Lernens motiviert.«[28]

Aus diesen didaktischen Überlegungen lassen sich erste Schlüsse für die Entwicklung des Methodeneinsatzes ziehen. Die Variation von Methoden in Kombination mit einer Vielfältigkeit an als sinnvoll eingeschätzten Inhalten mit praktischer Anwendbarkeit in einem als angenehm empfundenen, respektvollen Lernklima in einer aktivierenden Umgebung trägt zu einer motivierenden Atmosphäre bei, in der Lernerfolge erzielt werden können.

Conein und Nuissl (2001) unterscheiden hingegen zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation, wobei erstere durch Interesse und Neugier an der Thematik und letztere durch äußere Anreize oder Zwänge entstehen.[29] Neigungen und Vorlieben für gewisse Inhalte stellen somit Beispiele intrinsischer, Erfolg und Anerkennung Formen extrinsischer Motivation dar.

3.4 Lernstrukturen

Eine Didaktik, die die Bedürnisse älterer Lernender als Anliegen nimmt, berücksichtigt nicht nur Motivations-, sondern auch entsprechende Lernstrukturen, was pädagogische Konsequenzen nach sich zieht. Der Begriff »Lernstrukturen« meint nicht nur abwechslungsreiche Methodik, sondern ebenso die Möglichkeit, auf verschiedenen Ebenen Sinn- und Strukturzusammenhänge herzustellen. Dazu zählen beispielsweise:

- »Orientierung am Erfahrungs-, Berufs- und Alltagsbereich der Teilnehmer (…);
- Ermöglichung von Eigenaktivität, von aktivem Lernen;
- Gespräche und Diskussionen;
- Erarbeitung von Sinn- und Strukturzusammenhängen;
- Lernen durch Einsicht;
- Problem- bzw. Projektorientierung durch Integration von Lernen und Handeln;
- Statt Abstraktion besser Veranschaulichung, Beispiele und Mehrmedialität;
- Berücksichtigung des Bedürfnisses nach Selbstentfaltung;
- Unterlagen bereitstellen, um Versäumtes und zu Wiederholendes in Ruhe nachlesen zu können;

28 Brünner, A./Huss, S./Kölbl, K. (2006): Alters- und gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung. Untersuchungsbericht zur qualitativen Erhebung, Seite 10. Erstellt im Rahmen der Equal-Entwicklungspartnerschaft »g-p-s / generationen·potentiale·stärken«, Klagenfurt, bzw. Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, Seite 194f.

29 Vgl. Conein, S./Nuissl, E. (2001): »Lernen wollen, können, müssen?« Lernmotivation und Lernkompetenz als Voraussetzung lebenslangen Lernens, in: Arbeitsstab Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des Forums Bildung, Bonn, Seite 38–46.

- Gedächtnis- und übungsorientierte Bildungsarbeit;
- Lernen durch Abwechslung (nach Inhalt, Methode, Lernprinzipien u. a.).«[30]

Zur Lernstruktur kann somit alles gezählt werden, was an Methoden, Unterlagen, Ordnungskriterien etc. in die Weiterbildungsmaßnahme einfließt und den Inhalten den notwendigen Rahmen gibt.

3.5 Selbstgesteuertes Lernen

Um Methoden teilnehmerInnenorienterten, aktiven und konstruktiven Lernens überhaupt zum Einsatz bringen zu können, bedarf es besonders bei Älteren oft der Notwendigkeit, Selbstlernkompetenzen im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik zu entwickeln, um zu vermeiden, dass unbekannte Lernarrangements eine Überforderung darstellen.[31] Die Mehrzahl älterer KursteilnehmerInnen hat ein schulisches System durchlaufen, das durch Frontalunterricht, Wissen durch Auswendiglernen und eine monologische Kommunikationssituation geprägt ist. Negative Erlebnisse aus früheren Lernsituationen können ihre Nachwirkungen zeigen, wenn Lernen lediglich als etwas betrachtet wird, das anstrengend ist und keinen Spaß macht.

Dennoch, um Erfolgserlebnisse möglich zu machen, muss bei vorhandenem Wissen angeknüpft werden. Anschlussfähiges Wissen ist eine wichtige Voraussetzung[32] bei Lernformen, die den TeilnehmerInnen selbst mehr Verantwortung in der Erarbeitung neuer Themen geben. Doch auch Lernen will gelernt sein, so vor allem dann, wenn es sich um Formen handelt, mit denen die Lernenden nicht vertraut sind und die Praxis der Anwendung fehlt.

Lerntechniken erweisen sich somit nicht nur beim Erschließen neuer Inhalte als hilfreich, so u. a. Kreative Analografie – Grafische Assoziationen bzw. Wort-Assoziationen, Wissens-Netz, Kategorien-Denken, Superlearning, Gehirngerechtes Training, Inneres Archiv, Kategorien-Torten, Neurobics, Parallel-Lernen und Zeitraffertechnik,[33] sondern auch beim Einführen und Trainieren neuer, effizienter Lernmethoden.

Um optimale Ergebnisse beim Lernen zu erzielen, ist es außerdem notwendig, dass die Lernenden für ihre Steuerungs- und Kontrollprozesse selbst verantwortlich sein dürfen.[34] Selbstgesteuertes Lernen, das auf den Lernprozess fokussiert, bezieht sich im Unterschied zu selbst-

30 Decker, F. (1984): Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung, München / Wien, Seite 171.

31 Vgl. Arnold, R. / Gómez Tutor, C. / Kammerer, J.(2003): Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermöglichungsdidaktik – Anforderungen an Lehrende, in: Arnold, R. / Schüssler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler, Seite 108–119.

32 Vgl. Reich, K. (1997): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Neuwied.

33 Vgl. Birkenbihl, V. F. (2000): Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer, Offenbach, 45. Auflage.

34 Vgl. Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, Seite 626, in: Krapp, A. / Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim, Seite 613–658.

organisiertem Lernen, bei dem BetriebsmitarbeiterInnen selbst für ihre Weiterbildungen verantwortlich sind, auf das Ausmaß, in dem die Lernenden selbst den Prozess steuern. Für das selbstgesteuerte Lernen sind folgende Dimensionen relevant:

»In welchem Ausmaß bestimmen die Lernenden selbst:

- Lernziele und Lerninhalte?
- Lerntempo und Lernzeit?
- Die gewählte Lernmethode und Vorgehensweise?
- Die Teilnehmerzusammensetzung?
- Ggf. über Auswahl und Zuziehen externer Experten?«[35]

Selbstgesteuertes Lernen ermöglicht also idealerweise nicht nur die Auswahl von Zielen und Inhalten, sondern auch individuelle Lerngeschwindigkeit, Zeitaufwand und Methodenvielfalt und eine selbst gewählte Lernatmosphäre im Sinne der Auswahl der Örtlichkeiten, LernparterInnen, Sozialformen und Lehrpersonen.

Die einzelnen Lehrmethoden dienen der Erreichung gewisser gesteckter Ziele und sind von Faktoren, wie z. B. Lernort, Lernzeit, Lernbegleitung u. a., abhängig. Sie unterscheiden sich auch in der Vermittlungsart (durch den / die TrainerIn) sowie im Ausmaß an aktiver Teilnahme der Lernenden. Ein generell wichtiger Aspekt ist der zeitliche: Für Vermittlung, Verarbeitung und Übung muss ausreichend Zeit zur Verfügung stehen, um diesbezüglichen Druck auf die TeilnehmerInnen so gering wie möglich zu halten oder, bestenfalls, auszuschließen.

3.6 Lernentwöhnte bzw. lernungewohnte TeilnehmerInnen

Die Begriffe »Lebenslanges Lernen«, »Lifelong education«, »Éducation permanente« oder die saloppe Abkürzung »LLL« werden seit mehr als 30 Jahren verwendet, immer wieder diskutiert und ihre Definitionen politisch gelenkt. Sowohl die UNESCO[36], die OECD[37] als auch die EU[38] nehmen ihre Aufgabe, Lifelong Learning zu fördern und zu fordern, ernst.

Holzer bezeichnet in Anlehnung an Axmacher[39] Lifelong Learning jedoch als ein »(…) pädagogisches Instrument einer sogenannten ›Wissensgesellschaft‹, das jede/n Einzelne/n unter den normativen Erwartungsdruck setzt, sich durch individuelle Lernleistungen den gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen. Dieser Erwartungsdruck ist eine wesentliche Voraus-

35 Hörwick, E. (2003): Lernen Ältere anders? Seite 14, in: LASA (Hg.): Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer – eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 26. und 27.8.2002, Potsdam, www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/02.pdf (abgerufen am 28.2.2008).

36 UNESCO = The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

37 OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development.

38 EU = Europäische Union.

39 Vgl. Axmacher, D.(1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissen, Weinheim, Seite 42.

setzung dafür, dass sich Widerstand manifestieren kann, denn erst die Verweigerung, die Norm zu erfüllen, kann als widerständiges Handeln gewertet werden.«[40]

Zusätzlich muss klar zwischen jenen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht an Weiterbildung teilnehmen können, und jenen, die nicht teilnehmen wollen, unterschieden werden.[41]

Sind die TeilnehmerInnen an Weiterbildungsmaßnahmen »lernentwöhnt« oder »lernungewohnt«, ist aktives Lernen mit Problemsituationen in Teilschritten und der Möglichkeit zu Erfolgserlebnissen unabdingbar, um Motivation aufzubauen bzw. zu halten. Eventuelle Schwierigkeiten können durch Überprüfung von Methodik und Materialien vermieden werden. Folgende Leitlinien dienen dazu, übersichtlich und strukturiert »Gefahrenquellen«, die Lernungeübten Probleme bereiten könnten, zu orten und auszuschließen:

- »Information verständlich darbieten – das heißt unter anderem: unnötige Fremdwörter vermeiden; Sätze einfach strukturieren; langsam und deutlich sprechen; lebensnah darstellen; durch Beispiele veranschaulichen.
- Informationen/Zusammenhänge gemeinsam aktiv erarbeiten – das heißt: offene Fragen formulieren; kontroverse Diskussionen zulassen, aber steuern; Materialien zur eigenständigen Bearbeitung durch die Teilnehmer, einzeln oder in kleinen Gruppen, einbringen; Zwischenergebnisse zusammenfassen und dokumentieren/visualisieren.
- Information schrittweise vermitteln (…); »Stoff« strukturieren; kleine Lerneinheiten bevorzugen; vollzogene Lernschritte rekapitulieren; immer wieder den Gesamtzusammenhang herstellen.
- Teilnehmer bewusst in den Lehr- und Lernprozess einbeziehen – also: Dialoge (…); anregen, selbst Erarbeitetes oder Gruppenergebnisse vorzutragen; (…) Rollenspiele einplanen; Feedback abfragen und geben; den Erfahrungs- und Kenntnishintergrund der Teilnehmer beachten.
- Kommunikationswege und Medien variieren.«[42]

Die Verwendung einer einfachen, aber dennoch treffenden Sprache, die Portionierung von Inhalten, die Möglichkeit, sich diese durch unterschiedliche Methoden und Medien selbst zu erschließen sowie der aktive Einbezug der TeilnehmerInnen kann lernfernen Menschen den Wiedereinstieg außerordentlich erleichtern, vor allem wenn, wie bereits oben angedeutet, auch das Anknüpfen an bereits vorhandenes Wissen gelingt und eine wertschätzende Atmosphäre Ängste und Lernbarrieren abbauen hilft. Gerade bei lernungewohnten TeilnehmerInnen ist es daher wichtig, Lerntechniken zur Verfügung zu stellen und Voraussetzungen für selbstverantwortliche Lernformen zu erläutern, um eventuelle Vorbehalte gegenüber neuen Herausforderungen abzubauen.

40 Holzer, D. (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen, in: Lenz, W. (Hg.) (2004): Arbeit – Bildung – Weiterbildung, Band 3, Wien, Seite 4.

41 Vgl. ebenda.

42 Brauer, W. (2003): Vom Umgang mit lernungewohnten TeilnehmerInnen. Seite 72f, in: Grundlagen der Weiterbildung. Praxis, Forschung, Trends, Heft 2/2003, Seite 71–73.

3.7 Lernumgebung

Die Lernumgebung spielt ebenfalls eine zentrale Rolle; dabei lassen sich mehrere Varianten unterscheiden: Geschlossene Formen sind vor allem lernzielorientiert, während offene Formen stärker auf die Interessen der TeilnehmerInnen fokussieren und deren eigenverantwortliches Handeln forcieren. Beim Problem-Based-Learning werden den TeilnehmerInnen komplexe authentische Problemsituationen zur Lösungsfindung vorgestellt, die häufig – zur Förderung der sozialen Kompetenz – in Gruppen bearbeitet werden. Dabei ist es notwendig, dass die zu lösende Aufgabe die Mitarbeit der einzelnen Teammitglieder wirklich notwendig macht, d.h, die Gruppenmitglieder müssen wissen, wie Kommunikation und Interaktion untereinander funktionieren, um Konfliktlösungsstrategien auch anwenden zu können. In der Vorbereitungsphase ist es also notwendig, die TeilnehmerInnen an »Spielregeln« heranzuführen bzw. die Notwendigkeit solcher sichtbar zu machen und diese in der Gruppe selbst entwickeln zu lassen. Der/Die Lehrende nimmt dabei eine beratende Funktion ein und bietet durch Feedback Unterstützung.[43]

3.8 Anforderungen an WeiterbildnerInnen

Die Anforderungen an WeiterbildnerInnen sind stets im Steigen, aber auch im Wandel begriffen. Moderne Lernsituationen gehen immer mehr in die Richtung von teilnehmerInnenzentrierten Formen, und für TrainerInnen ist es demnach unumgänglich, sich von WissensvermittlerInnen hin zu Coaches zu entwickeln. Lernbegleitung, Beratung und Moderation werden zunehmend wichtiger und setzen eine persönliche Weiterentwicklung mit ständiger Reflexionsbereitschaft voraus. Dies impliziert außerdem eine detailgenaue Vorbereitung und Planung der methodischen Schritte von Seiten der KursleiterInnen. Das Bereitstellen von Lernsettings für selbstgesteuertes Lernen benötigt großen planerischen Aufwand, Materialvielfalt und Organisation im Vorfeld.

Folgende Methoden der Weiterbildung können – mit Fokus auf die Lernenden in ansteigender Reihenfolge – zum Einsatz kommen:

- Seminare;
- Vorträge;
- traditionelle Methoden des Lernens am Arbeitsplatz (Training/Übung, Praktikum, Hospitanz);
- neue handlungsorientierte Methoden des Lernens am Arbeitsplatz (u.a. Projektmethode, Rollenspiel, Fallmethode/Simulation, Projektarbeit);
- Dezentrale Konzepte des Lernens im Betrieb (u.a. Qualitätszirkel, Job-Rotation-Programme, Lernstatt-Konzepte);

43 Vgl. Mandl, H./Kopp, B.(2006): Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns, in: Nuissl, E. (Hg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung, Bielefeld, Seite 117–128.

- Selbstgesteuertes Lernen (Lernen im Team, lernwirksame Gespräche, computerunterstütztes Lernen, Fernunterricht/Fernstudium);
- Coaching/Mentoring.[44]

Diese Aufzählung schließt von Formen, bei denen der/die Vortragende im Mittelpunkt des Geschehens steht, bis zu lernerInnenzentrierten Methoden, in denen an den/die TrainerIn gänzlich andere Anforderungen, wie z. B. Moderation, gestellt werden, unterschiedliche Abstufungen der Präsenz der »Lehrperson« ein.

3.9 Praxisorientierte Lehr- und Lernkonzepte

Praxisorientierte Lernkonzepte werden von TeilnehmerInnen an Weiterbildungsveranstaltungen als sinnvoll empfunden, wenn sich Bezüge zu ihren tatsächlichen Tätigkeiten und Aufgaben im Berufsleben herstellen lassen. Problemlösungsorientiertes Lernen mit realen Szenarien motiviert und erhöht die Bereitschaft der aktiven Bearbeitung der Lernsituationen. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, praxisorientierte Lehr- und Lernkonzepte zum Einsatz zu bringen. Dazu zählen u. a. folgende Ansätze: Erfahrungsbasiertes und forschendes Lernen, Kollaboratives Lernen, Work Based Learning, Fallbasiertes Lernen, Projektorientiertes Lernen, Problemorientiertes Lernen, Situiertes Lernen, Cognitive Apprenticeship, Leittextmethode, Planspiel, Spin-off-Kolleg und Virtuelle Firma sowie Action Learning.[45]

Sämtliche der hier angeführten Methoden eignen sich für die Konzeption von Real-Life-Situations, wie sie in der beruflichen Praxis tatsächlich vorkommen können.

44 Vgl. Petersen, T. (2000): Handbuch zur beruflichen Weiterbildung. Leitfaden für das Weiterbildungsmanagement im Betrieb, Franfurt am Main u. a.

45 Vgl. Markowitsch, J./Messerer, K./Prokopp, M. (2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung, Band 10 der Schriftenreihe des Fachhochschulrates, Wien.

4 Methodenpool

Angesichts der Vielfalt an Methoden lassen sich in der Weiterbildung unterschiedliche Lernsituationen und Aufgabenstellungen in wechselnder Form trainieren. Es gibt eine Vielzahl an Methoden, die die oben genannten Vorüberlegungen einbeziehen. Ihre Auswahl und ihr Einsatz sind von der Relevanz für die Trainingssituation abhängig, da unterschiedliche Phasen einer Weiterbildung verschiedene Gestaltungsformen verlangen. In der Folge werden im Überblick konkrete, praxiserprobte Methoden skizziert.

Soziometrische Aufstellungen sind gut für den Themeneinstieg geeignet. Dabei beantworten die TeilnehmerInnen eine gestellte Frage durch Positionierung im Raum. Durch den individuellen Positionsbezug ist ein Einstieg auf persönlicher Ebene möglich; durch Analyse desselben kommt es zum ersten In-Kontakt-Treten mit der Gruppe.

Eine **Vorstellungsrunde** ist dann sinnvoll, wenn der Erfahrungsaustausch der einzelnen Gruppenmitglieder wichtig ist. Neben Name, Tätigkeitsbereich in der Firma (bzw. im letzten beruflichen Einsatzgebiet), Gründe für die Seminarteilnahme und Ziele nach Absolvierung ist vor allem die Frage nach dem Beitrag, den der/die TeilnehmerIn zum Seminar leisten kann und will, wichtig. Moderationskarten mit den wichtigsten Stichworten, die auf eine Pinwand geheftet werden, erleichtern die Fokussierung auf das Wesentliche. Erwartungen und Ziele können am Ende noch einmal den Seminarergebnissen gegenüber gestellt werden.

Fachinputs, so z.B. durch **Powerpointpräsentationen**, auf die **Plenardiskussionen** oder **Reflexionsgespräche** folgen, versorgen die TeilnehmerInnen mit Fakten zum Thema. Offene Fragen werden geklärt, Diskussionsmöglichkeiten bestehen.

Kleingruppenarbeit mit definierten Zeit- und Zielvorgaben dient zur Intensivierung spezifischer Fragestellungen oder Themenbereiche. Relevante Ergebnisse werden festgehalten und im Plenum präsentiert.

Rollenspiele dienen zur Auflockerung und Reflexion der persönlichen Haltung gegenüber den bearbeiteten Themen und beinhalten die Möglichkeit, »Probepositionen« einzunehmen. Die Teilnahme daran ist freiwillig.[46]

Alterslinien können zur Bewusstmachung des Themas »Alter« eingesetzt werden. Alle TeilnehmerInnen stellen sich in einer Reihe ihrem Alter nach auf (aufsteigend) und erleben so ohne großen Aufwand die unterschiedlichen Perspektiven und Erlebnisweisen, die Alter auslösen kann: Wie alt fühle ich mich? Welche Bilder habe ich zum Alter? Was bedeutet es, als erste oder letzte Person in der Reihe zu stehen?

46 Vgl. Dachenhausen, S./Hüffel, K. (2007): Methodenset für Workshops mit Zielgruppenmix. AGE Expertise Workshops für MultiplikatorInnen. Erstellt im Rahmen der Equal-Entwicklungspartnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, Wien.

Eine **Selbstpräsentation** mit Ressoucenorientierung, eventuell einhergehend mit der Entwicklung eines »Folders über mich«, kann als Work-in-Progress während der Maßnahme ausgearbeitet werden.

Beim **Erinnerungstheater** kommt ebenfalls ein Rollenspiel zum Einsatz; einschneidende Erlebnisse aus der Vergangenheit werden so thematisiert und erneut reflektiert. Diese Methode setzt sich aus einer Vorbereitungs-, einer Durchführungs- und einer Feedbackphase zusammen; letztere ist besonders wichtig, da darin Selbst-Reflexion und Rückmeldungen »von außen« erfolgen können. Sämtliche Methoden, die Paar- oder Gruppenarbeit beinhalten, stärken zusätzlich zur inhaltlichen Bewältigung von Aufgabenstellungen auch die soziale Kompetenz der TeilnehmerInnen.

Der **Fähigkeiten-Baum** zielt darauf ab, individuelle Stärken bewusst zu machen. Die KursteilnehmerInnen skizzieren einen Baum, der widerspiegelt, wo ihre Wurzeln liegen, was ihnen Halt gibt (Stamm), was Schutz bildet (Rinde), wie viel Raum sie benötigen (Äste), was nicht funktioniert hat (abgestorbene Äste), was bewegt und berührt (Blätter), welche Erwartungen herrschen (Blüten), was gekonnt wird (Früchte), welche Früchte bereits geerntet wurden und welche Ziele und Visionen (Wolken) sie haben. Somit ergibt sich eine gezeichnete Biographie mit Verortungen in unterschiedlichen Bereichen, die Ursprünge, Motive, Erfolge und Misserfolge, Hoffnungen und Wünsche transparent machen.

Die **Kompetenzen-Landschaft** reflektiert die Vielzahl an Erfahrungen und Kenntnissen einer Person sowie deren persönliche Interessen und analysiert die damit einhergehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten mittels einer Mind Map. Auch diese Methode dient der Bewusstmachung individueller Kompetenzen.

Bei der **Erfahrungszwiebel** bilden die TeilnehmerInnen einander zugewandt einen Innen- und einen Außenkreis. Fünf Minuten lang tauscht sich jede Person mit seinem/ihrem Gegenüber bezüglich seiner/ihrer Erfahrungen zum gestellten Thema aus, danach rückt der Außenkreis um eine Position nach und das nächste Gespräch mit neuem/neuer PartnerIn beginnt. Ein abschließendes Brainstorming dokumentiert alle Erfahrungen auf einem Flipchart. Innerhalb relativ kurzer Zeit können so die Ansichten vieler KurskollegInnen in Erfahrung gebracht werden.

Der **Fragenkatalog** gibt den KursteilnehmerInnen mehrere relevante Fragen zur Thematik und Lösungsfindung vor, die in Einzelarbeit bearbeitet und deren Antworten auf Metaplankarten festgehalten werden. Anschließend werden die Ergebnisse in der Gruppe präsentiert.[47]

Zur generellen Auflockerung wie auch zur Stimulierung der Gehirnaktivitäten (Training der Lernfähigkeit) sind, besonders bei Älteren, **gesundheitsfördernde Übungen, Brain Gym** und **Entspannungstechniken** sehr empfehlenswert.[48]

47 Vgl. AGEpowerment (2007): Tools zur Berufsorientierung 45+. Eine exemplarische Methodenzusammenstellung. Erstellt im Rahmen der Equal-Entwicklungspartnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, Wien, Seite 17–22.

48 Vgl. AGEpowerment (2007): Tools zur Berufsorientierung 45+. Eine exemplarische Methodenzusammenstellung. Erstellt im Rahmen der Equal-Entwicklungspartnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, Wien, Seite 17–22.

Zahlreiche Trainingsansätze und Übungsformen können dazu eingesetzt werden, **sich Inhalte besser zu merken**, beispielsweise Lernen mit Reimen oder Sprüchen, Akronymen, Akrosticha, die Methode der Orte, die Technik der assoziativen Verbindungen, die Geschichtentechnik, Schlüsselwortmethode oder Kennworttechnik.[49]

4.1 Phasen der Einsetzbarkeit

Wie bereits oben erwähnt wurde, richtet sich die Einsetzbarkeit einer Methode u. a. auch nach den unterschiedlichen Phasen, in die Weiterbildungsveranstaltungen gegliedert sein können. Methodische Formen lassen sich also auch nach den Phasen ihrer Einsetzbarkeit ordnen. So eignen sich etwa:

- PartnerInneninterview, Wollknäuel, Phantasiereise, Graffiti und Informierender Beginn als Einstiegsmethoden;
- Brainstorming (Kartenabfrage), Kugellager oder Gruppeninterview als Einstiegs- und Erarbeitungsmethoden;
- Problemlöse-Methode, Sandwich-Methode, Arbeit mit Texten, Gruppenpuzzle, ExpertInnenbefragung, Fallmethode und Pro- und Contra-Spiel als Erarbeitungsmethoden;
- Feedback, Abstand nehmen, Der Heiße Stuhl, Netzwerk, Eine Zettelwand herstellen als Schlussmethoden.[50]

4.2 Transfer von Inhalten aus der Weiterbildung in die Praxis

Um den Transfer von Inhalten aus der Weiterbildung in die Praxis sicher zu stellen, können unterschiedliche Methoden und Übungen eingesetzt werden:

- Die Vorbereitung des Transfers findet von Seiten der TrainerInnen mit Auftragsklärung, Seminarplanung und Transfergespräch vor der Weiterbildung statt.
- Zu Beginn derselben gibt es eine transferorientierte Einstimmung mittels Selbstplanung, Verantwortungsverhandlung, Erfahrungsaktivierung, Zukunftsinterview, Vorwegnahme und/oder dem Unzufriedenheitsgenerator.
- Während des Seminars starten durch Zielskala, Zielweg, Entwicklungsbogen, Transferbuch oder Transfergruppen persönliche Transfermaßnahmen.
- Um den Transfer ständig bewusst zu halten, werden Einwandbehandlung, Transferkarte, Praxisposition, Reise durch den Tag und/oder Energieaufbau durchgeführt.

49 Vgl. Arbinger, R./Jäger, R. S. (1997): Lernen lernen, Landau, 4. unveränderte Auflage.
50 Vgl.Arnold, R./Schüssler, I. (Hg.) (2002): Methoden des lebendigen Lernens, Kaiserslautern, 3. Auflage.

- Die Methoden Inneres Team, Anliegenarbeit, Glaubenssätze, Kontextklärung und Wirklichkeitserkundung vertiefen den Transfer persönlich.
- Individuelle Transfermaßnahmen können durch ein persönliches Projekt, Optimierung, Kollegiale Beratung, Rezeptverschreibung und/oder Verhinderungsvertrag erarbeitet werden.
- Mensch mach' was draus, Integration, Anker, Wanderung, Speaker's Corner, Das Spalier, Das persönliche Erfolgskonto, Hochgenuss und/oder Transfer-Rituale verankern und integrieren zum Abschluss Transfermaßnahmen persönlich.
- Danach kann der Transfer in der Praxis durch Auftragsabschluss, Hotline, Praxisbegleitung, Veränderungsbeobachter, Austauschgenerator, Netzwerk und/oder Netzbriefe gesichert werden.
- Mittels Zukunftsseminar, Beginn-Feedback, Transferwald oder Tamagotchi kann Ungewöhnliches ausprobiert werden; als Alternative zu Seminaren bieten sich Mosaiktraining oder Kompetenzenaktivierung an.[51]

Ähnlich den Phasen der Einsetzbarkeit, die im vorigen Absatz besprochen wurden, lassen sich somit auch oben angeführte transferbezogene Methoden in unterschiedlichen Funktionsphasen mit verschiedenen Zielsetzungen anwenden.

4.3 Moderation

Eine Vielzahl von Methoden bietet sich nicht nur in der Gestaltung von Seminaraktivitäten, sondern auch in der Moderation selbiger an; so können beispielsweise Ein-Punkt-Abfrage, Blitzlicht, Karten-Antwort-Verfahren mit Gruppenbildung, Zuruf-Antwort-Verfahren, Gewichtungsverfahren, Diskussion, Kleingruppenarbeit, Brainstorming, Fragenspeicher oder Maßnahmenplan zum Einsatz kommen.[52]

Moderations-Methoden zielen auf ein Zusammenführen oder Zusammenfassen und Organisieren von einzelnen Beiträgen ab, ohne diese zu bewerten. Sie dienen zum Ordnen bzw. Strukturieren von Informationen und bilden somit die Ausgangspunkte für weitere Bearbeitungen.

51 Vgl. Besser, R. (2004): Transfer. Damit Seminare Früchte tragen, Weinheim, 3. neu ausgestattete Auflage.

52 Vgl. Hartmann, M./Rieger, M./Auert, A. (2003): Zielgerichtet moderieren. Ein Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer. Weinheim, 4. neu ausgestattete und aktualisierte Auflage.

4.4 Methoden der Erkenntnisvermittlung

Lernen, das alle Sinne anspricht, führt zu nachhaltigerem Erfolg; was selbst aktiv ausprobiert wird, bleibt länger im Gedächtnis, und je mehr Sinne aktiviert werden, desto »sinnvoller« und effizienter die Methode. Konzepte konstruktiven Lernens aus der Erlebnispädagogik leisten wertvolle Beiträge zu spannenden und abwechslungsreichen Seminarsituationen.[53]

Methoden der Erkenntnisvermittlung, wie sie auch im schulischen Umfeld eingesetzt werden, sind u. a. Fragengeleitete Informationsvermittlung, Problemorientierte Handlungsinstruktion, Arbeitsteilige Informationsaneignung (Gruppen-Puzzle), Argumentative Urteilsbildung, Argumentationsbilder, Kooperatives Entwickeln von Problemlösungen, Fallstudien, Konferenzspiele, ExpertInnenbefragung, Lernparcours (Lernwerkstatt), Handlungsorientierte Projekte, Themenorientierte Projekte (Lernprojekte), Leittextgesteuerte Unterrichtssequenzen und Zukunftswerkstatt.[54]

Diese Sammlung kann durch zahlreiche weitere Methoden, so etwa Arbeitsateliers, Aufführungen, Ausstellungen, Computerwerkstatt, Experiment, Offener Unterricht, Planspiel, Portfolio, Supervision, Lerninsel oder die Tagebuchmethode, ergänzt werden.[55]

Methoden lassen sich auch in andere Kategorien gliedern, so z. B. in Bezug auf Orientierungshilfen im Lernfeld. In diesem Bereich können u. a. die Lern-Landkarte oder das Lern-Leitsystem zum Einsatz kommen; Hilfestellung im Lernfeld bieten Lern-Stops, Lern-Skizze, Umgang mit Texten, Lern-Partner, Lern-Quiz, Analogiespiel, Partner-Patience oder Lern-Tabu. Aktivierende Methoden sind Assoziationswelt, Aktives Strukturieren, Lern-Slogan und Lern-Domino.[56]

In Workshops können neben den oben genannten Methoden auch die folgenden besonders gut verwendet werden, da sie dem Ablauf dieser Art von Seminaren entgegenkommen und deren Struktur zielführend mitbestimmen:

- Kartenabfrage, Mind-Mapping und Zuruflisten Methoden zum Bewerten und Entscheiden;
- Blitzlicht oder Kleingruppenarbeit, in Großgruppen Open Space, Zukunftswerkstatt, Lernevents oder ungewöhnliche Formen wie Herbstlaub und Rosinenpicken, Gummibärchen-Analysen, Inszenierungen und Outdoor Association.[57]

53 Vgl. Heckmair, B. (2000): Konstruktiv Lernen. Projekte und Szenarien für erlebnisintensive Seminare und Workshops, Weinheim.

54 Vgl. Landwehr, N. (1994): Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen im Bereich der Sekundarstufe II (Berufsschulen, Gymnasien) sowie in der Lehr- und Erwachsenenbildung, Aarau/Zürich.

55 Vgl. Reich, K. (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, Weinheim, 3. völlig überarbeitete Auflage.

56 Vgl. Lehner, M./Ziep, K.D. (1997): Phantastische Lernwelt. Vom »Wissensvermittler« zum »Lernhelfer«. Anregungen für die Seminar-Praxis. Eine Ideensammlung für Dozenten, Trainer und Lehrer in der Weiterbildung, Weinheim, 2. überarbeitete Auflage.

57 Vgl. Lipp, U./Will, H. (2004): Das große Workshop-Buch. Konzeption, Inszenierung und Moderation von Klausuren, Besprechungen und Seminaren, Weinheim, 7. Auflage.

4.5 Methodendatenbanken

Internet-Datenbanken werden zunehmend nützliche Hilfsmittel für die Planungsarbeit von TrainerInnen. Meist sehr übersichtlich dargestellt wird eine Vielzahl an Methoden beschrieben. Auf der Online-Präsenz des AMS-Forschungsnetzwerkes steht TrainerInnen beispielsweise eine sich in kontinuierlicher Erweiterung befindliche Methodendatenbank[58] zur Verfügung, in der mittels verschiedener Funktionalitäten gezielt nach Methoden gesucht werden kann. Zurzeit können mehr als 260 einzelne Methoden in den drei Bereichen »Methoden in der allgemeinen Berufsorientierung«, »Methoden in der Beruflichen Rehabilitation« und »Methoden in der Berufsorientierung für Frauen« recherchiert werden. Die Datenbank basiert auf den AMS/ABI-Praxishandbüchern, die ebenfalls in der E-Library des AMS-Forschungsnetzwerkes im Volltext downgeloadet werden können.

Die Internet-Plattform »Coaching-Tools«[59] bietet eine Sammlung von Methoden, Techniken und Konzepten zum kostenlosen Download. Jedes Tool wird kurz mit Zielsetzung, Ablauf und Quelle beschrieben.

4.6 Medieneinsatz, Lehr- und Lernmaterialien

Ob Overhead, Beamer, Karten, Flipchart oder Filme – wichtig ist deren themengerechter, situationsbezogener Einsatz (Visualisierung), um inhaltliche Strukuren und Zusammenhänge rasch und einprägsam zu verdeutlichen. Medieneinsatz ersetzt nicht die TrainerInnen, sondern dient lediglich als unterstützende wählbare Maßnahme. Nach Langer-Geißler und Lipp (1994) haben Medien in Aus- und Weiterbildung vier Hauptfunktionen:

- »Information und Präsentation als Hauptaufgabe, wobei das Spektrum der Medien eine weite Bandbreite aufweist.
- Sie dienen als Sammel- und Ordnungsflächen beispielsweise für Ideen, Meinungen, Vorschläge etc. bei Besprechungs- und Moderationstechniken.
- Sie wirken unterstützend bei Strukturierung von Lernprozessen und Visualisierung.
- Sie haben die Funktion Lern- und Arbeitsergebnisse festzuhalten.«[60]

Lernunterlagen erhalten als Referenzwerke zum Nachschlagen einen besonderen Stellenwert für TeilnehmerInnen an Weiterbildungen. Sie geben die Sicherheit, später (wieder im Arbeitsprozess), aber auch während der Lernphase im Zweifelsfall nachsehen zu können. Anschauliche Unterlagen erleichtern die Übertragung von Information vom Kurz- ins Langzeit-

58 Siehe: www.ams-forschungsnetzwerk.at (abgerufen am 20.5.2008).
59 Siehe: www.coaching-tools.de (abgerufen am 20.5.2008).
60 Langer-Geißler, T./Lipp, U. (1994): Pinwand, Flipchart und Tafel. Mit den Augen lernen. Band 3, Weinheim, 2. neu ausgestattete Auflage, Seite 73.

gedächtnis.[61] Lernmaterialien, die kurz und prägnant, in leicht verständlicher Sprache und gut lesbarer Schriftgröße abgefasst, wo hilfreich, mit Grafiken oder Bildern illustriert und mit ausreichend Freiraum für Notizen versehen sind, dienen nicht nur als Nachschlagewerke, sondern werden so zum interaktiven Lernmedium von nachhaltigem Wert für die BenützerInnen, die die Unterlagen ihren Lernbedürfnissen entsprechend mit persönlichen Kommentaren ergänzen können.

4.7 IKT

Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) spielen schon seit geraumer Zeit eine wichtige Rolle, einerseits für die Unternehmen im wirtschaftlichen Wettbewerb, andererseits für die ArbeitnehmerInnen als heute quasi unabdingbare Voraussetzung für die Verrichtung der meisten beruflichen Tätigkeiten. Für Ältere stellt die Weiterbildung in diesem Bereich oft eine große Herausforderung dar, die mit Schwierigkeiten verbunden sein kann: Oft fehlt Vorwissen, an das angeknüpft werden kann, völlig. Unsicherheiten und Ängste können die Folgen sein. Um die Lernmotivation dennoch aufrecht zu erhalten, ist es notwendig, dass »(…) Lernformen und Lernmethoden für ältere Lernende stärker methodisch-didaktisch ausgerichtet werden, dies gilt besonders für lernentwöhnte Teilnehmende. Vor allem im EDV-Bereich sollte darauf geachtet werden, Themen vom Konkreten zum Abstrakten zu behandeln und ausgehend von praktischen Problemen theoretische Einsichten abzuleiten.«[62]

Der Einbezug von PC und Internet wirkt sich generell auf die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten aus. IKT ermöglichen in hohem Maße selbstgesteuertes Lernen, im Besonderen auch zeitlicher und örtlicher Natur, sofern die technischen Voraussetzungen gegeben sind. Auch hier übernehmen die Lehrenden eine Moderations- oder BeraterInnen-Rolle. Der Terminus »Lernen« erhält dadurch eine neue Begrifflichkeit, indem Lernen und Arbeiten integrative Bestandteile der Weiterbildung sind.[63]

Durch die technologischen Möglichkeiten haben sich unterschiedliche Formen medialen Lernens, so etwa E-Learning und Blended Learning, entwickelt.

61 Vgl. Frick, R./Mosimann, W. (2000): Lernen ist lernbar. Eine Anleitung zur Arbeits- und Lerntechnik in Schule, Aus- und Weiterbildung, Aarau, 6. Auflage, Seite 63–64.

62 Brünner, A./Huss, S./Kölbl, K. (2006): Alters- und gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung. Modell-Curriculum. Erstellt im Rahmen der Equal-Entwicklungspartnerschaft »g-p-s / generationen·potentiale·stärken«, Klagenfurt, Seite 25.

63 Vgl. Severing, E. (2000): Neue Lernmedien, diffuse Lernwelten, in: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung im Internet. Das Projekt Cornelia, Seite 168–171, in: Thesen zur Tagung des Projektes »CORNELIA – Lernen im Netz« am 19. Juli 1999, Bielefeld, www.f-bb.de/fbb/fachartikel/pdfs/BF%20Neue%20Lernmedien-Diffuse%20Lernwelten.pdf (abgerufen am 29.2.2008).

4.7.1 E-Learning

E-Learning ist mittlerweile zum Sammelbegriff für computer- und internet-unterstütztes Lernen geworden, in dem sich unterschiedliche Lernformen mit unterschiedlichem Interaktivitätsgrad vereinen:

- Computergestützter Unterricht (CUU) setzt Computer, Beamer etc. bei Präsentationen ein, löst den personenzentrierten Unterricht jedoch nicht ab.
- Computer Based Training (CBT) meint ein Selbststudium, bei dem der/die LernerIn örtlich und zeitlich flexibel Lernprogramme oder Lernmaterialien am Computer bearbeitet.
- Web Based Training (WBT) ermöglicht den Datenzugriff und deren Bearbeitung via Internet/Intranet. Die Informationen werden zu diesem Zweck downgeloadet. Diese Weiterbildungsform geht oft mit Online-Tutorien, Online-Konferenzen usw. einher.
- Tele- oder Distance Learning ermöglicht ortsunabhängiges Lernen mittels Kommunikation via Internet, Mail usw.[64]

4.7.2 Blended Learning (BL)

Blended Learning stellt eine Kombination von E-Learning mit Präsenzphasen dar: »Meist findet eine Mischung der drei konzeptionellen Richtungen in Blended-Learning-Maßnahmen statt:

- Der erste Ansatz ist der angereicherte Ansatz, dabei werden multimediale Inhalte in bestehende Präsenzveranstaltungen eingebunden. (…)
- Beim zweiten, dem integrativen Ansatz, werden Präsenzphasen und Online-Phasen aufeinander abgestimmt gehalten.
- Der dritte Ansatz ist der virtuelle Ansatz. Hier werden hauptsächlich Online-Phasen mit Unterstützung von Online-Diskussionsforen und Chats durchgeführt. Präsenzphasen dienen nur zur Einführung im Umgang mit der Software und einem Zwischenworkshop, um Bedarfe der Lernenden zu klären. Weiters findet eine Präsenzprüfung und eine Endveranstaltung statt.«[65]

Trotz ungewohnter Lernsituation werden Weiterbildungen mit den oben angeführten Methoden generell gut von älteren Lernenden angenommen, da sich Lern- und Arbeitssituation ähnlich sind, also ein praktischer und beruflicher Bezug gegeben ist. Je realistischer die Aufgabenstellung ist, desto höher sind die Motivation und die Akzeptanz. Wird das Trial-and-Error-Prinzip

64 Vgl. o.A. (2002): »Also lautet ein Beschluss, dass der Mensch E-Learnen muss …«, in: Computer-Fachwissen 12/2002, Seite 9–12, www.technik-und-leben.de/pdf/ELearn2.pdf (abgerufen am 29.2.2008).

65 Kölbl, K. (2007): IKT – Auswirkungen auf Unternehmen, ältere MitarbeiterInnen und auf das Lernen, Seite 158, in: Gruber, E./Kastner, M./Brünner, A./Huss, S./Kölbl, K. (Hg.): Arbeitsleben 45plus. Erfahrung, Wissen & Weiterbildung. Theorie trifft Praxis, Klagenfurt, Seite 158.

eingesetzt, haben die Lernenden die Möglichkeit, ihre Lösungsvorschläge zu überarbeiten und zu optimieren. Darüber hinaus ist das Lerntempo individuell wählbar, Zeitdruck und Stress fallen weg. Eine lebendige, abwechslungsreiche Darstellung der Inhalte führt zudem dazu, dass die Lernenden gern und konzentriert bei der Sache sind.

Der Einstieg, die Anfangssituation in EDV-Trainings, kann natürlich unterschiedlichst gestaltet werden. Als sinnvoll hat sich ein generelles erstes Vertrautmachen mit der Hardware (Kabel der Einzelteile selbst aus- und einstecken; wie sind Rechner, Monitor, Tastatur, Maus, Drucker etc. miteinander verbunden usw.) erwiesen.[66]

4.8 Fazit

Um mit älteren TeilnehmerInnen erfolgreich Weiterbildungsmaßnahmen gestalten zu können, steht eine Vielzahl bereits erprobter Methoden zur Verfügung. Der Großteil davon beinhaltet Formen sowohl sozialen als auch inhaltlichen Lernens. In der Weiterentwicklung der Methoden lässt sich einerseits die sich verändernde Funktion der/des Lehrenden und andererseits die zunehmend aktivere Rolle der KursteilnehmerInnen feststellen.

66 Vgl. AGEpowerment (2007): »On the Job«. Einstieg in E-Learning für ältere ArbeitnehmerInnen. Erstellt im Rahmen der Equal-Entwicklungspartnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, Tulln.

5 Maßnahmenkonzeption in bedarfsorientierter und systematischer Weiterbildung 45+

Maßnahmenvorschläge können in teilnahmeorienterte, informations- und kommunikationsorientierte und motivationale unterteilt werden.

Teilnahmeorientierte Maßnahmenvorschläge beziehen sich auf Grundkenntnisse über den Zugang und über Verfahrenweisen zur Teilnahme an Weiterbildungen (beispielsweise folgende Fragestellungen: Wie finde ich passende AnbieterInnen? Wer finanziert bzw. fördert finanziell (d. h. ein transparentes Modell der Kostenübernahme)? Welche Möglichkeiten habe ich während eines Dienstverhältnisses (z. B. Sabbatical, Weiterbildungstage)? Worauf muss ich achten, wenn ich eine Weiterbildung absolviere (Vereinbarkeit mit Familie, Work-Life-Balance / Zeitbudget, individuelle Lernstrategien etc.)?

Informations- und kommunikationsorientierte Maßnahmenvorschläge beinhalten Empfehlungen bezüglich der Wissensvermittlung in verständlicher Form und bezüglich der Anknüpfung an Vorwissen.

Motivationale Maßnahmenvorschläge zielen darauf ab, ausreichend Informationsmaterialien für die Eigenanalyse der beruflichen Situation zur Verfügung zu stellen. Neben beruflichen Vorteilen ist es auch wichtig, den persönlichen Nutzen von Weiterbildung hervorzuheben.[67]

5.1 Maßnahmenorientierte Vorschläge

Ausgehend von der vorangegangenen Methodenanalyse lassen sich folgende Schlüsse ziehen, wie Weiterbildungsmaßnahmen für ArbeitnehmerInnen ab 45 Jahren Erfolg versprechend gestaltet und Lernbarrieren abgebaut werden können.

Um Fortbildungen abwechslungsreich zu gestalten und auch unterschiedlichen Lerntypen unter den TeilnehmerInnen gerecht zu werden, ist ein Methodenmix unerlässlich. Vielfältige Zugänge erhalten nicht nur die Thematiken interessant; auch die Aktivität und Aufmerksamkeit der Lernenden werden gefördert. Praxisnähe bedeutet für die TeilnehmerInnen sinnvolles Lernen und eine größere Bereitschaft, neues Wissen zu erwerben. Erfahrungsabhängiger Wissenserwerb ist dann möglich, wenn an Vorwissen angeschlossen werden kann.

Partizipatives Lernen fördert aktives Bearbeiten von Materialien und Erarbeiten von Lösungsstrategien zu Problemstellungen. Dadurch kann ein durch Kommunikation und Austausch geprägtes Lernklima entstehen, das eine angenehme, positive und auch emotionale Atmosphä-

67 Vgl. Heimgartner, A. / Knauder, Ch. (1997): Barrieren der beruflichen Weiterbildung älterer ArbeitnehmerInnen, AMS report 4, Wien.

re schafft. Wertschätzung, Offenheit und Motivation machen angstfreies Lernen möglich; der Erfolg entsteht auch durch die Freude am Tun. Das Zusammenarbeiten unterschiedlicher Altersgruppen ermöglicht einen Zugang, der die Erfahrungen aller Beteiligten gleichermaßen wertschätzt und einen generationenübergreifenden Austausch stattfinden lässt.

Weiterbildungsmaßnahmen sind nicht zuletzt auch stets ein Training von Soft Skills. Dazu zählen beispielsweise Problemlösungskompetenzen[68] oder das Vermögen, sich bzw. seine Arbeitsergebnisse adäquat zu präsentieren. Eine wichtige Zielsetzung ist somit die Stärkung des Selbstwertgefühls. Um Lernhemmungen und Lernbarrieren, Ängste oder Zweifel abzubauen, sind die Anforderungen an die TrainerInnen sehr hoch. Einfühlsvermögen, Geduld, Anteilnahme und Verständnis für die Situation jedes/jeder Lernenden sind Grundvoraussetzungen für die Entwicklung einer offenen, motivierenden Atmosphäre. Jedoch auch an die TeilnehmerInnen sollten Forderung gestellt werden, beispielsweise, sich gegenseitig zu unterstützen, durch Kommunikation in Beziehung zu treten und sich auszutauschen.

Strukturell gesehen lässt sich in kleinen homogenen Gruppen am effizientesten arbeiten. Die Lernunterlagen sollten klar gegliedert und übersichtlich gestaltet sein und unterschiedliche Lerntypen ansprechen. Erklärungen sind am wirksamsten, wenn sie logisch nachvollziehbar und bildhaft dargestellt sind. Der veranschlagte Zeitrahmen sollte so bemessen sein, dass möglichst kein Zeitdruck[69] auf den TeilnehmerInnen lastet.

Unternehmen sind aufgefordert, kooperative, partizipative Formen der Bildungsbedarfsanalyse einzusetzen und auf kompetenzorientiertes statt defizitorientiertes[70] Vorgehen zu setzen, um ältere MitarbeiterInnen möglichst lange effektiv im Unternehmen halten zu können. Auch die Förderung neuer Lernkulturen, deren Gestaltung und Lernarrangements fallen in den unternehmerischen Verantwortungsbereich, sollten aber auch in entsprechenden arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen berücksichtigt werden. Dabei sollten formale, informelle, selbst organisierte und mediengestützte Lernprozesse Berücksichtigung finden. Um Ressourcen zu nutzen, ist es wünschenswert, das Erfahrungswissen und die Kenntnis betrieblicher Abläufe einzusetzen (z. B. beim Erarbeiten gemeinsamer Lösungen), sodass alle TeilnehmerInnen vom gegenseitigen Wissen profitieren und voneinander lernen können und somit ein interner Wissenstransfer möglich wird.

Moderierte Workshops sind dem Präsenzlernen im Sinne eines Seminars vorzuziehen. Lernsituationen, die durch Anwendungsbezug gekennzeichnet sind, sodass keine Transferprobleme in die »Echte Arbeitswelt« auftreten, sind dabei am authentischsten und motivierendsten für die TeilnehmerInnen, weil sie als sinnvoll empfunden werden. Die Ziele der einzelnen

68 Vgl. WIFI Oberösterreich (2007): Vortrag »Methodik und Didaktik für 45+« am 25.10.2007 durch Dr. Alfons Stadlbauer im Zuge des ESF-Projektes »WAGE. Winning Age. Getting futurE. Älter werden. Zukunft haben!«, Linz.

69 Vgl. Pühringer und Partner OEG (2007): Integration 45+. Erfahrungen und Erkenntnisse. Entwickelt in der Equal-Entwicklungspartnerschaft »U-TURN Erfahrung wertschätzen/Wertschätzung erfahren«, Salzburg.

70 Vgl. Jütte, W. (2007): Institutionelle Rahmenbedingungen für Qualität in der Erwachsenenbildung und pädagogische Professionalität, Donau Universität Krems, Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement, Krems, http://L3lab.erwachsenenbildung.at (abgerufen am 20.5.2008).

Maßnahmen müssen transparent sein und am konkreten Arbeits- und Lebenszusammenhang anknüpfen.

Strukturierung der Maßnahme und methodische Reflexion mit den TeilnehmerInnen ist dennoch wichtig, damit die Sinnhaftigkeit von Interventionen verständlich wird. Das systemische Reflektieren der Vorgehensweisen mit Unterstützung durch die TrainerInnen ist die Voraussetzung für eine offene Kommunikationssituation, die in befriedigenden Lernergebnissen resultiert. Genügend Raum und genügend Zeit für Reflexion sind ebenso notwendig wie Pausen, die nicht zu knapp ausfallen sollten. Gerade in diesen Unterbrechungenen kommt es häufig zum Austausch unter den TeilnehmerInnen, der den Prozess über den Rahmen der Bildungsveranstaltung hinausträgt.

Wenngleich die Weiterentwicklung vorhandener Wissensbestände das Ziel der Weiterbildung darstellt, sind individuelle Lern- und Informationsbedarfe zu berücksichtigen, um eben dieses zu erreichen. Selbstgesteuerte Elemente im Lernprozess können dabei eine wichtige Rolle übernehmen. Durch sie kann sicher gestellt werden, dass die TeilnehmerInnen – von ihrem persönlichen Wissensstand ausgehend – die notwendigen Kenntnisse erarbeiten können, um gruppenintern zum gewünschten Konsens zu gelangen. Arbeitsplatzbezogene Lernmodelle sind empfehlenswert, da sie auf die Eigenaktivität und Expertise der TeilnehmerInnen setzen.

Aus Sicht der Lernenden ist in bedarfsorientierten und systematischen Weiterbildungen für Personen 45+ die bereits erwähnte Einsicht[71] des Sinnzusammenhanges besonders wichtig. Der verstärkte Rückgriff auf Erfahrungen und bereits Erlerntes gibt einerseits Sicherheit und vermeidet andererseits Lücken im Lernprozess. So ist die innere Bereitschaft, einen angebotenen Stoff aufzunehmen und zu behalten, wesentlich größer. Darüber hinaus ist die Verbindung von Qualifikation und beruflichen Perspektiven ermutigend. TeilnehmerInnen, die sich selbst wenig zutrauen, bedürfen einer spezifischen Beratung. Diesbezüglich erweist sich das Finden eines persönlichen typenabhängigen Lernstils und eigener Lerntechniken als hilfreich. Ein geringer Komplexitätsgrad des Lernstoffes trägt ebenfalls zur Überwindung von Lernschwierigkeiten bei.

Generell ist beobachtbar, dass der Lernprozess bei Älteren störanfälliger ist: Während der Übungsphase eingeschaltete Pausen führen bei Jüngeren häufig zu einer Verbesserung der Lernleistung, bei Älteren eher zu einer Verschlechterung. »Lernen in Teilen« begünstigt Jüngere, »Lernen im Ganzen« Ältere. Der Begabungsfaktor und der Übungsfaktor sind jedoch insgesamt gesehen wichtiger als das Alter, d.h., dem Ausmaß des Trainings während des gesamten Erwachsenenalters kommt große Bedeutung zu.

Zur übersichtlicheren Orientierung werden nachfolgend die wichtigsten Empfehlungen zur Gestaltung von Maßnahmen auf den Punkt gebracht:

71 Vgl. Fasel, G./Kailer, N. (2000): Ältere Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen als betriebliche Ressource. Leitfaden zur Entwicklung und Nutzung der Kompetenzen älterer Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen, Wirtschaftsförderungsinstitut (Hg.), Wien.

- Führende, direktive Lehrformen sind nur bedingt geeignet, stattdessen sollten teilnehmer-Innenorientierte, non-direktive Lehrformen zum Einsatz gelangen.
- Die Anwendung des Partizipationsmodells bedeutet eine Aufweichung der klassischen Rollenverteilung von Lehrenden und Lernenden und einen gemeinsamen Wachstumsprozess der handelnden AkteurInnen.
- Wichtig sind außerdem die Berücksichtigung des Lerntempos sowie das Fördern eigenständigen Denkens und das Erarbeiten von Problemlösungen.
- Die Anwendbarkeit des Gelernten muss demonstriert werden. »Learning near the job« bedeutet Qualifizierung in inhaltlicher Nähe zum Arbeitsplatz.
- Keinesfalls sollten fertigen Lösungen und feste Inhalte und Lehrabläufe vorgegeben werden.
- Zu Beginn des Trainings ist es wichtig, dass die TeilnehmerInnen ihre Skepsis und Vorurteile gegenüber der Maßnahme und den TrainerInnen durch direkte Ansprache dieser Problematik äußern und abbauen können.
- Die individuellen Kompetenzen der TeilnehmerInnen sollten vor Beginn und eventuell bereits vor der Konzeption der Maßnahmen erfasst und berücksichtigt werden.
- Frontalunterricht sollte lediglich kurzzeitig zur Vermittlung von notwendigen Informationen und mit audiovisuellen Medien ergänzt stattfinden.
- Modulare Lernformen eignen sich dazu, den TeilnehmerInnen die Möglichkeit zu bieten, individuelle Kompetenzdefizite gezielt abzubauen.
- Die individuelle Gestaltung der Maßnahmen durch die Wahl geeigneter Lernformen sollte möglich sein (und nicht nur reine Wissensvermittlung sondern auch aktivierende und selbst organisierte Elemente enthalten).
- TeilnehmerInnen von Lerngruppen sollten möglichst den gleichen Wissensstand haben.
- Lernangebote sollten von bestehender Erfahrung und Praxis ausgehen und diese reflektieren.
- Laborbedingungen[72] sollten vermieden werden.
- Prozessorientiertem Lernen sollte gegenüber seminaristischem Lernen der Vorzug gegeben werden. Eine Tagesreflexion kann durch die Führung eines Lerntagebuches erfolgen.
- Biographiearbeit[73] eignet sich als Einstieg zur persönlichen Auseinandersetzung mit der beruflichen Situation und zum Erkenntnisgewinn bezüglich eigener Fähigkeiten und Stärken.
- Die kognitive Verankerungsmöglichkeit des Gelernten ist wichtig.
- Und ebenso die Verbalisierung des »Stillen Wissens« bzw. »Schweigenden Wissens«.

72 Vgl. Hooshmandi-Robia, B. (2004): Age Management-Modelle zur Förderung der Arbeitsfähigkeit älterer MitarbeiterInnen. Move-ment im Auftrag von EU Regionalmanagement Oststeiermark GO BEST – Gemeinsame Oststeirische Beschäftigungsstrategie, Graz.

73 Vgl. Krischanitz, K.M. / Nöbauer, St. (2007): GENERATIONENguide Weiterbildung Teil 2. Entwickelt in der Equal-Partnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, Wien.

5.2 Schlussbemerkung

Veränderte Lebensrealitäten, mit denen Sozialarbeit und Erwachsenenpädagogik konfrontiert sind, bedürfen auch in bildungspolitischer Hinsicht adäquater Möglichkeiten, der Forderung des Lebenslangen Lernens nachzukommen, d. h. Bildungsprogramme, die dem Lernen älterer (arbeitsuchender) Menschen entgegenkommen. Unternehmen, denen es gelingt, generationenverbindend zu agieren und eine wertschätzende Haltung gegenüber älteren ArbeitnehmerInnen einzunehmen, sichern nicht nur den innerbetrieblichen Wissenstransfer, sondern diese positionieren sich aus arbeitsmarktpolitischer Sicht so auch als attraktive Arbeitgeber und Kooperationspartner. Zur erfolgreichen Maßnahmenkonzeption und Maßnahmendurchführung werden TrainerInnen benötigt, die sich mit den an sie gestellten Anforderungen und den neuen Lernformen auseinandersetzen, um in ihrer professionellen Entwicklung dem Lifelong Learning gerecht zu werden.

6 Literatur

Achtenhagen, F. / Lempertz, W. (Hg.) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Opladen.

Active Aging & TEPs (2008): 9x9 Handlungsoptionen für Pakte, Wien.

AEIOU (Hg.) (o.J.): Arbeitsfähigkeit erhalten für Individuen, Organisationen und Unternehmen. Abschlussbericht der Equal-Entwicklungspartnerschaft AEIOU 2002–2005. Entwickelt im Rahmen der Equal-Partnerschaft »AEIOU – Arbeitsfähigkeit erhalten für Individuen, Organisationen und Unternehmen«, Wien.

AEIOU (Hg.) (o.J.): Gesamtübersicht 2002–2005. Studien, Forschungsarbeiten, Ton- und Bildträger, Presse, Medienecho, Folder, Plakate, Homepages. Entwickelt im Rahmen der Equal-Partnerschaft »AEIOU – Arbeitsfähigkeit erhalten für Individuen, Organisationen und Unternehmen«, Wien.

AEIOU (Hg.) (o.J.): Modulübersicht 2002–2005. Studien, Forschungsarbeiten, Ton- und Bildträger, Presse, Medienecho, Folder, Plakate, Homepages. Entwickelt im Rahmen der Equal-Partnerschaft »AEIOU – Arbeitsfähigkeit erhalten für Individuen, Organisationen und Unternehmen«, Wien.

AGEpowerment (2007): Tools zur Berufsorientierung 45+. Eine exemplarische Methodenzusammenstellung. Erstellt im Rahmen der Equal-Entwicklungspartnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, Wien, Seite 17–22.

AGEpowerment (2007): »On the Job«. Einstieg in E-Learning für ältere ArbeitnehmerInnen. Erstellt im Rahmen der Equal-Entwicklungspartnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, Tulln.

Anastasiadis, A. / Schmid, T. / Wheis, P. (2007): »Empowerment durch mediale Inszenierung«. Eine Methode, die Erfahrungen des Älterwerdens in der Arbeitsgesellschaft sichtbar macht. Entwickelt in der Equal-Entwicklungspartnerschaft »U-TURN Erfahrung wertschätzen / Wertschätzung erfahren«, Wien.

Arbinger, R. / Jäger, R. S. (1997): Lernen lernen, Landau, 4. unveränderte Auflage.

ARGE Appl & Popper / krischanitz und nöbauer oeg / bab (2007): GENERATIONENguide Curriculum. Weiterbildung zur internen Expertin bzw. zum internen Experten für Lebensphasen und Arbeit. Entwickelt in der Equal-Partnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, Wien.

Arnold, P. (2001): Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume – Lernszenarien – Lernmedien. State of the Art und Handreichung, Münster u. a.

Arnold, R. / Schüssler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler.

Arnold, R. / Gómez Tutor, C. / Kammerer, J.(2003): Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermöglichungsdidaktik – Anforderungen an Lehrende, in: Arnold, R. / Schüssler, I. (Hg.):

Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler, Seite 108–119.

Arnold, R./Krämer-Stürzl, A./Siebert, H. (2005): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung, Berlin.

Arnold, R./Schüssler, I. (Hg.) (2002): Methoden des lebendigen Lernens, Kaiserslautern, 3. Auflage.

Arnold, R./Schüssler, I. (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler.

Axmacher, D. (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens, Weinheim.

Back, A./Bendel, O./Stoller-Schai, D. (2001): E-Learning in Unternehmen, Zürich.

Bakic, J./Diebäcker, M./Hammer, E. (Hg.) (2008): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit, Wien.

Ballstaedt, S.-P. (1994): Lerntexte und Teilnehmerunterlagen, Weinheim, 2. neu ausgestattete Auflage.

Bayer, M. (Hg.) (2002): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung, Weinheim.

Behrend, C. (Hg.) (2002): Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige, Opladen.

Behrend, C. (2002): Demographischer Wandel – eine Chance für ältere Arbeitnehmer? Neue Aufgaben für das HR-Management vor dem Hintergrund der Trends und Entwicklungslinien im Altersaufbau der Gesellschaft, in: Personalführung 6/2002, Seite 34–39.

Bertelsmann-Stiftung, BDA (Hg.) (2003): Erfolgreich mit älteren Arbeitnehmern. Strategien und Beispiele für die betriebliche Praxis, o. A.

Besser, R. (2004): Transfer. Damit Seminare Früchte tragen, Weinheim, 3. neu ausgestattete Auflage.

bfi Oberösterreich: 45+ Für Menschen mit Erfahrung! Auszug aus dem Projektbericht Teil 1. Alter(n)sgerechte Methodik und Didaktik, o. A.

Biffl, G. (2006): Age Management – A Coping Strategy for Employers. The Case of the Automotive Industry, WIFO Working Papers No. 274, Wien.

Birkenbihl, V. F. (2000): Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer, Offenbach, 45. Auflage.

Brauer, W. (2003): Vom Umgang mit lernungewohnten TeilnehmerInnen, in: Grundlagen der Weiterbildung. Praxis, Forschung, Trends, Heft 2/2003, Seite 71–73.

Brödel, R. (Hg.) (1998): Lebenslanges Lernen – Lebensbegleitende Bildung, Neuwied.

Bullinger, H.-J. (Hg.) (2001): Zukunft der Arbeit in einer alternden Gesellschaft, Stuttgart.

Brünner, A. (2007): Lernen im Alter – aber wie? Auf dem Weg zu einem neuen Lernverständnis, in: Gruber, E./Kastner, M./Brünner, A./Huss, S./Kölbl, K. (Hg.) (2007): Arbeitsleben 45plus. Erfahrung, Wissen & Weiterbildung. Theorie trifft Praxis, Klagenfurt, Seite 109–122.

Brünner, A./Huss, S./Kölbl, K. (2006): Alters- und gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung. Modell-Curriculum. Erstellt im Rahmen der Equal-Entwicklungspartnerschaft »g-p-s / generationen · potentiale · stärken«, Klagenfurt.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2001): Österreichischer Länderbericht zum Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission, Wien.

Bürg, O./Kronburger, K./Mandl, H. (2004): Implementation von E-Learning in Unternehmen – Akzeptanzsicherung als zentrale Herausforderung, Forschungsbericht Nr. 170, München.

Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1993): Designing Learning Environments that Support Thinking: The Jasper Series as a Case Study, in: Duffy, T.M./Lowyck, J./Jonassen, D. H. (Hg.): Designing Environments for Constructive Learning, Berlin, Seite 9–36.

Cohen, C. G. (1994): Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups, in: Review of Educational Research, Heft 1, Seite 1–35.

Conein, S./Nuissl, E. (2001): »Lernen wollen, können, müssen?« Lernmotivation und Lernkompetenz als Voraussetzung lebenslangen Lernens, in: Arbeitsstab Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des Forums Bildung, Bonn, Seite 38–46.

Cranach, M.v. (Hg.) (2004): Ältere Menschen im Unternehmen. Chancen, Risiken, Modelle, Bern.

Dachenhausen, S./Hüffel, K. (2007): Curriculum für ein Lernmodul. Modul »Lernen lernen« im Rahmen des Lehrgangs »Lernen bewegt« für Frauen in der mittleren Lebensphase. Entwickelt in der Equal-Partnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, Wien.

Dachenhausen, S./Hüffel, K. (2007): Methodenset für Workshops mit Zielgruppenmix. AGE Expertise Workshops für MultiplikatorInnen. Erstellt im Rahmen der Equal-Entwicklungspartnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, Wien.

Decker, F. (1984): Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung, München/Wien.

Deitering, F.G. (1995): Selbstgesteuertes Lernen, Göttingen.

Dejonckheere, J./Flecker, J./Van Hootegem, G. (2001): Der Beitrag der IKT zum Wandel der Arbeitsorganisation – Ursache, Trendsetter oder Hindernis? FORBA Schriftenreihe 01/2001, Wien.

Dieckmann, H./Schachtsiek, B. (Hg.) (1998): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung, Stuttgart.

Dietrich, S. (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis, Bielefeld.

Doberer-Bey, A. (2007): Aus- und Weiterbildung von TrainerInnen der Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen deutscher Erstsprache. Entwickelt im Equal-Netzwerk In.Bewegung. Wien

Dochy, F. u. a. (2003): Effects of Problem-based Learning: A Meta-Analysis. Learning and Instruction, Heft 5, Seite 533–568.

Dohmen, G. (1996): Lebenslanges lernen – aber wie? Eine Einführung, in: Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg, Würzburg.

Dohmen, G. (2001): Die Einbeziehung älterer Erwachsener in das lebenslange Lernen, in: Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.): Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des Forums Bildung, Bonn, Seite 47–56.

Döring, K. W. (1992): Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden, Weinheim, 4. Auflage.

Döring, K. W./Ritter-Mamczek, B. (2001): Lern- und Arbeitstechniken in der Weiterbildung. Erfolgreiches Selbstmanagement für Erwachsene, Weinheim.

Eberherr, H./Fleischmann, A./Hofmann, R. (2007): Ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Ein Begriffslexikon. Erstellt im Rahmen der Equal-Entwicklungspartnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, Wien.

Eberherr, H./Fleischmann, A./Hofmann, R. (2006): Alter(n)svielfalt im Betrieb. Strategien und Maßnahmen für eine nachhaltige Unternehmenspolitik in kleinen und mittleren Betrieben. Entwickelt in der Equal-Partnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, Wien.

Elschenbroich, H.-J./Heintz, G./Körber, H./Schwarz, W./Wetterau, P. (2007): Medienkonzept Studienseminare. Ein Beitrag zur Konzeptentwicklung, Düsseldorf.

Enzenhofer, E./Muralter, D. u.a. (2004): Erwerbsrealität von älteren ArbeitnehmerInnen: Chancen und Barrieren, AMS report 39, Wien.

Euler, D./Seufert, S. (Hg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren, München.

Euler, D/Hahn, H. (Hg.) (2004): Wirtschaftsdidaktik, Bern.

Fasel, G./Kailer, N. (2000): Ältere Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen als betriebliche Ressource. Leitfaden zur Entwicklung und Nutzung der Kompetenzen älterer Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen, hg. vom Wirtschaftsförderungsinstitut, Wien.

Fiehler, R./Thimm, C. (Hg.) (2003): Sprache und Kommunikation im Alter, Radolfzell.

Flecker, J./Kirschenhofer, S./Riesenecker-Caba, T. (2002): Fördern neue IKT wirklich ortsunabhängige und selbständige Arbeit? Empirische Einwände gegen populäre Thesen, FORBA Schriftenreihe 01/2002, Wien.

Flecker, J./Riesenecker-Caba, T./Stary, C. (1999): Neue Informations- und Kommunikationstechnologien und ihre Auswirkungen auf die Arbeitsorganisation, FORBA Schriftenreihe 03/1999, Wien.

Frick, R./Mosimann, W. (2000): Lernen ist lernbar. Eine Anleitung zur Arbeits- und Lerntechnik in Schule, Aus- und Weiterbildung, Aarau, 6. Auflage, Seite 63–64.

Geissler, K. A./Orthey, F. M. (1998): Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess, Stuttgart.

Geldermann, B. (2005): Betriebliche Bildung für Ältere. Erfahrungen mit einem neuen Lernkonzept, in: Markowitsch, J./Strobl, P. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends, Wien, Seite 171–180.

Generation 60plus – Tauglich für die Arbeitswelt 2020? Dokumentation zur Tagung der Marie-Luise und Ernst Becker Stiftung am 14./15. Februar 2006 in Bad Arolsen.

Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkung von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive, in: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Band 8, Bielefeld.

Götz, K./Häfner, P. (1994): Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung, Weinheim, 3. durchgesehene Auflage.

Götz, R./Naylon, I./Natter, E. (2006): Productive Ageing in Europa, AMS report 54, Wien.

Golmann, M./Mütherich, B./Stackelbeck, M./Tech, D. (2003): Projektdokumentation Gender Mainstreaming und demographischer Wandel, Dortmund.

Gravalas, B. (1999): Ältere Arbeitnehmer. Eine Dokumentation, Bielefeld.

Greif, S./Kurtz, H.-J. (Hg.) (1996): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen, Göttingen.

Gruber, E./Kastner, M./Brünner, A./Huss, S./Kölbl, K. (Hg.) (2007): Arbeitsleben 45plus. Erfahrung, Wissen & Weiterbildung. Theorie trifft Praxis, Klagenfurt.

Gruber, E. (2006): Lernen mit Erwachsenen, in: Verband Wiener Volksbildung – Pädagogisches Referat/Verband Österreichischer Volkshochschulen – Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (Hg.): Unterrichten an der Volkshochschule. Grundlagen für KursleiterInnen. Wien, Seite 1–10.

Gruber, E. (2008): Kurze Geschichte des Bildungsbegriffes, Wien.

Gruber, E./Schlögl, P. u.a. (2007): Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes »INSI-QUEB«, Wien.

Günther, U./Sperber, W. (2000): Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer. Psychologische und organisatorische Durchführung von Trainingsseminaren, München/Basel, 3. aktualisierte Auflage.

Hartmann, M./Rieger, M./Auert, A. (2003): Zielgerichtet moderieren. Ein Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer, Weinheim, 4. neu ausgestattete und aktualisierte Auflage.

Hartz, S./Meisel, K. (2006): Qualitätsmanagement. Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld, 2. überarbeitete Auflage.

Hebebühne (2007): »On the Job«. Einstieg in E-Learning für ältere ArbeitnehmerInnen. Entwickelt in der Equal-Partnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, Tulln.

Hebebühne (2007): Tools zur Berufsorientierung 45+. Eine exemplarische Methodenzusammenstellung. Entwickelt in der Equal-Partnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, Tulln.

Heckmair, B. (2000): Konstruktiv Lernen. Projekte und Szenarien für erlebnisintensive Seminare und Workshops, Weinheim.

Heimgartner, A./Knauder, Ch. (1997): Barrieren der beruflichen Weiterbildung älterer ArbeitnehmerInnen, AMS report 4, Wien.

Höpflinger, F. (2003): Sollen und können ältere Menschen länger arbeiten? Jahresversammlung des Verbandes Schweizer Arbeitsämter, 21. August 2003 in Baden. Ergänzungsdo-

kument zum Beitrag: Höpflinger, F.: Ältere werden jünger und arbeiten länger, Panorama 6/2003, Baden, Seite 50.

Hoffmann, J./Kintsch, W. (Hg.) (1996): Lernen, Göttingen u. a.

Holzer, D. (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen, in: Lenz, W. (Hg.) (2004): Arbeit – Bildung – Weiterbildung, Band 3, Wien, Seite 4.

Hooshmandi-Robia, B. (2004): Age Management- Modelle zur Förderung der Arbeitsfähigkeit älterer MitabeiterInnen, Move-ment im Auftrag von EU Regionalmanagement Oststeiermark GO BEST – Gemeinsame Oststeirische Beschäftigungsstrategie, Graz.

Hörwick, E. (2003): Lernen Ältere anders? In: LASA (Hg.): Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer – eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 26. und 27.8.2002, Potsdam, www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/02.pdf (abgerufen am 28.2.2008).

Huber, A. (2002): Strategien zur alternsgerechten Gestaltung von Gruppenarbeit – Gesundheitsförderung und Qualifizierung, Broschürenreihe Demographie und Erwerbsarbeit, Stuttgart

Hubwieser, P. (2004): Didaktik der Informatik. Grundlagen, Konzepte, Beispiele, Bern u. a., 2. überarbeitete Auflage.

Ilmarinen, J. (2004): Älter werdende Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen, in: Cranach, M.v. (Hg.): Ältere Menschen im Unternehmen. Chancen, Risiken, Modelle, Bern, Seite 29–47.

Jütte, W. (2007): Institutionelle Rahmenbedingungen für Qualität in der Erwachsenenbildung und pädagogische Professionalität, Donau Universität Krems – Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement, Krems http://L3lab.erwachsenenbildung.at (abgerufen am 20.5.2008).

Kanelutti, E./Lachmayr, N. (öibf) (2007): Vom »Lernworkshop« zum Boxenstopp 45+. Die Geschichte eines Workshops zur Standortbestimmung und Karriereplanung 45+. Dokumentation, Interview mit Brigitte Rösner, Leitfaden und Evaluierung. Erstellt im Rahmen der Equal-Entwicklungspartnerschaft »g-p-s / generationen · potentiale · stärken«, Wien.

Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim.

Kölbl, K. (2007): IKT – Auswirkungen auf Unternehmen, ältere MitarbeiterInnen und auf das Lernen, in: Gruber, E./Kastner, M./Brünner, A./Huss, S./Kölbl, K. (Hg.): Arbeitsleben 45plus. Erfahrung, Wissen & Weiterbildung. Theorie trifft Praxis, Klagenfurt, Seite 145–167.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel.

Kramer, U. (2003): Ageism – Zur sprachlichen Diskriminierung des Alters, Seite 258, in: Fiehler, R./Thimm, C. (Hg.) (2003): Sprache und Kommunikation im Alter, Radolfzell, Seite 257–277.

Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.) (2006): Pädagogische Psychologie, Weinheim.

Krischanitz, K.M./Nöbauer, St. (2007): GENERATIONENguide Weiterbildung Teil 2. Entwickelt in der Equal-Partnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, Wien.

Krüger, H. (2003): Wandel der Lebensläufe – Beharrung der Berufsbiografien – Wandel der Geschlechterarrangements. Und der Nachwuchs? – Gestaltungsimperative und Interventions-Chancen der Politik, in: Golmann, M./Mütherich, B./Stackelbeck, M./Tech, D.: Projektdokumentation Gender Mainstreaming und Demografischer Wandel, Dortmund, Seite 94–105.

Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung, Wiesbaden, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage.

Kruse, A. (1999): Bildung im höheren Lebensalter. Ein aufgaben-, kompetenz- und motivationsorientierter Ansatz, in: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Seite 581–587.

Lachmayr, N. (2006): Berufliche Weiterbildung von ArbeitnehmerInnen über 45 in KMU. Chancen und Problemfelder, Wien.

Landwehr, N. (1994): Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen im Bereich der Sekundarstufe II (Berufsschulen, Gymnasien) sowie in der Lehr- und Erwachsenenbildung, Aarau/Zürich.

Langer-Geißler, T./Lipp, U. (1994): Pinwand, Flipchart und Tafel. Mit den Augen lernen. Band 3, Weinheim, 2. neu ausgestattete Auflage.

LASA (Hg.) (2003): Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer – eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 26. und 27.8.2002, Potsdam, www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/02.pdf (abgerufen am 28.2.2008).

Lehner, M./Ziep, K.D. (1997): Phantastische Lernwelt. Vom »Wissensvermittler« zum »Lernhelfer«. Anregungen für die Seminar-Praxis. Eine Ideensammlung für Dozenten, Trainer und Lehrer in der Weiterbildung, Weinheim, 2. überarbeitete Auflage.

Lenz, W. (Hg.) (2004): Arbeit – Bildung – Weiterbildung, Band 3, Wien.

Lenz, W. (1999): On the Road Again. Mit Bildung unterwegs, Innsbruck/Wien/Bozen.

Lenz, W. (1999): Welche Bildung braucht der Mensch? In: Werner Lenz: On the road again. Mit Bildung unterwegs, Innsbruck/Wien/Bozen, Seite 65–82.

Lepschy, D. (im Erscheinen): Das Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« – Botschaften an die Ausbildung, in: Riegler, A./Hojnik, S./Posch, K. (Hg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Aktuelle Ansätze in der Lehre von Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, VS-Verlag, Wiesbaden.

Lepschy, D. (2006): Arbeit und Alter. Analyse der Situation und Strategien für ältere hoch qualifizierte Arbeitslose in der Region Obersteiermark Ost, Masterthese an der FH St. Pölten, St. Pölten.

Lipp, U./Will, H. (2004): Das große Workshop-Buch. Konzeption, Inszenierung und Moderation von Klausuren, Besprechungen und Seminaren, Weinheim, 7. Auflage.

Loebe, H./Severing, E. (Hg.) (2000): Betriebliche Weiterbildung im Internet. Das Projekt Cornelia, in: Thesen zur Tagung des Projektes »CORNELIA – Lernen im Netz« am 19. Juli 1999, Bielefeld, Seite 168–171, www.f-bb.de/fbb/fachartikel/pdfs/BF%20Neue%20Lernmedien-Diffuse%20Lernwelten.pdf (abgerufen am 29.2.2008).

Loebe, H./Severing, E. (Hg.) (2005): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Betriebliche Bildung und Beschäftigung im Zeichen des demografischen Wandels, Bielefeld.

Lödige-Röhrs, L. (1995): Vielleicht, wenn ich zwanzig wäre, aber heute nicht mehr! – Altersstereotype Zuschreibungen beim EDV-Lernen älterer Erwachsener, in: Mader, F.W. (Hg.): Altwerden in einer alternden Gesellschaft. Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen, Opladen, Seite 189–213.

Mandl, H./Kopp, B.(2006): Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns, in: Nuissl, E. (Hg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung, Bielefeld, Seite117–128.

Malwitz-Schütte, M. (Hg.) (1998): Lernen im Alter: wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene, Münster.

Malwitz-Schütte, M. (2006): Lebenslanges Lernen (auch) im Alter? – Selbstgesteuertes Lernen, Medienkompetenz und Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung, www.bildungsforschung.org/bildungsforschung/Archiv/2006-02/lebenslang (abgerufen am 24.3.2008).

Marie-Luise und Ernst Becker Stiftung (Hg.) (2007): Vom Defizit- zum Kompetenzmodell – Stärken älterer Arbeitnehmer erkennen und fördern. Dokumentation zur Tagung der Marie-Luise und Ernst Becker Stiftung am 18./19. April 2007 in Bonn.

Markowitsch, J./Messerer, K./Prokopp, M. (2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung, Band 10 der Schriftenreihe des Fachhochschulrates, Wien.

Meueler, E. (1994): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt, in: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, Seite 615–628.

MMB – Institut für Medien- und Kompetenzforschung (2004): Expertise. Status quo und Zukunftsperspektiven von E-Learning in Deutschland, im Auftrag des Projektträgers Neue Medien in der Bildung + Fachinformation, Essen, www.mmb-michel.de/Bericht_NMB_Expertise_Endfassung_20040906.pdf (abgerufen am 25.3.2008).

Morschhäuser, Martina (2003): Integration von Arbeit und Lernen. Strategien zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit, in: WISO, 26. Jahrgang 2003, Nr. 1, Linz, Seite 53–70.

Mosberger, B./Muralter, D./Zdrahal-Urbanek, J./Lepschy, D. (2007): Praxishandbuch Ältere am Arbeitsmarkt: Ressourcen – Maßnahmen – Strategien, hg. vom AMS Österreich, Wien (Download via www.ams-forschungsnetzwerk.at).

Müller, R. (2008): Marienthal. Das Dorf – Die Arbeitslosen – Die Studie, Innsbruck/Wien/Bozen.

Müller, U./Iberer, U. (o.J.): E-Learning mit einfachen Mitteln, www.neue-lernkultur.de/publikationen/elearningmiteinfachenmitteln.pdf (abgerufen am 24.3.2008).

Müller, U. (2003): Weiterbildung der Weiterbildner. Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter, Hamburg.

Muralter, D. (2005): Erwerbsrealität und Arbeitsmarktpolitik bei älteren ArbeitnehmerInnen: Ergebnisse eines AMS-Forschungsprojektes, in: Steiner, K./Sturm, R. (Hg.) (2005): Alte Hasen zum Alten Eisen? Beiträge zur Fachtagung »Alte Hasen zum Alten Eisen? Zur Si-

tuation älterer Menschen am Arbeitsmarkt« vom 21. Juni 2004 in Wien, AMS report 43, Wien, Seite 32.

Negt, O. (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche, in: Heinrich Dieckmann/Bernd Schachtsiek (Hg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung, Stuttgart, Seite 33–44.

Nuissl, E. (Hg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung, Bielefeld.

Negt, O. (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche, in: Heinrich Dieckmann/Bernd Schachtsiek (Hg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung, Stuttgart, Seite 33–44.

O. A. (2002): »Also lautet ein Beschluss, dass der Mensch E-Learnen muss …«, in: Computer-Fachwissen 12/2002, Seite 9–12, www.technik-und-leben.de/pdf/ELearn2.pdf (abgerufen am 29.2.2008).

Older Workers Employment Network (o.J.): Employer Toolkit. Best Practise Study 2005–2007, o. A.

Ösken, E./Pfaff, M. (Hg.) (2003): Lernen im Alter – Altern lernen, Oberhausen.

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (2007): Newsletter Bildung und Beruf 45+, Nr. 2/2007, Wien.

Ott, B. (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung, Berlin, 2. überarbeitete Auflage.

Pätzold, G. (1996): Lehrmethoden in der beruflichen Bildung, Heidelberg, 2. erweiterte Auflage.

Petersen, T. (2000): Handbuch zur beruflichen Weiterbildung. Leitfaden für das Weiterbildungsmanagement im Betrieb, Franfurt am Main u. a.

Pühringer und Partner OEG (2007): Integration 45+. Erfahrungen und Erkenntnisse. Entwickelt in der Equal-Partnerschaft »U-TURN Erfahrung wertschätzen/Wertschätzung erfahren«, Salzburg.

Rabenstein, R. (1996): Lernen kann auch Spaß machen! Einstieg, Aktivierung, Reflexion: Themen bearbeiten in Gruppen, Münster, 5. Auflage.

RBS (Referenz-Betriebs-System) (2005): Betriebliche Weiterbildung älterer Beschäftigter. Information Nr. 28, 11. Jahrgang, Mai 2005, www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_rbs_info28.pdf (abgerufen am 11.5.2008).

Reich, K. (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, Weinheim, 3. völlig überarbeitete Auflage.

Reich, K. (1997): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Neuwied.

Reinmann, G./Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp, A./Weidenmann, B (Hg.): Pädagogische Psychologie, Weinheim, Seite 613–658.

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim.

Renkl, A. (1996): Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird, Psychologische Rundschau, Heft 47, Seite 78–92.

respACT (2007): CSR in der Lehre. CSR-Unterlagen für Lehrende an Universitäten und Fachhochschulen, www.respact.at/content/site/projekte/article/2326.html (abgerufen am 22.5.2008).

Riedl, A. (2004): Didaktik der beruflichen Bildung, Stuttgart.

Riedl, A. (2004): Grundlagen der Didaktik, Stuttgart.

Riegler, A./Hojnik, S./Posch, K. (Hg.) (im Erscheinen): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Aktuelle Ansätze in der Lehre von Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, VS-Verlag, Wiesbaden.

Schemme, D. (Hg.) (2001): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze, Bielefeld.

Schlögl, P./Schneeberger, A. (2003): Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung, Wien.

Schnabel, H./Zukal, H./Scheer, G./Rainer, A. (2006): Abschlussbericht AGEvision. Aktion 3. Verbreitung, Vernetzung und Mainstreaming. Entwickelt in der Equal-Partnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«, o. A.

Schneeberger, A. (2004): Weiterbildungsbeteiligung nach Lebensalter. Motivation als Schlüsselvariable, Ibw-Mitteilung, 4. Quartal 2004, www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/schn_154_04_wp.pdf (abgerufen am 24.3.2008).

Schneider, K. (1993): Alter und Bildung. Eine gerontagogische Studie auf allgemeindidaktischer Grundlage, Bad Heilbrunn/Obb.

Schönbauer, U. (2006): Ältere im Betrieb, Schriftenreihe Sozialpolitik in Diskussion, Arbeiterkammer Wien, Wien.

Severing, E. (2000): Neue Lernmedien, diffuse Lernwelten, in: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung im Internet. Das Projekt Cornelia, in: Thesen zur Tagung des Projektes »CORNELIA – Lernen im Netz« am 19. Juli 1999, Bielefeld, Seite 168–171, www.f-bb.de/fbb/fachartikel/pdfs/BF%20Neue%20Lernmedien-Diffuse%20Lernwelten.pdf (abgerufen am 29.2.2008).

Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne, Neuwied/Kriftel.

Siebert, H. (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Neuwied/Kriftel.

Siebert, H. (2006): Didaktische Impulse des radikalen Konstruktivismus, in: Siebert, H. (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Neuwied/Kriftel, Seite 19–25.

Stang, R./Nuissl, E./Apel, H./Kraft, S./Möller, S. (2001): Neue Medien und lebenslanges Lernen, in: Arbeitsstab Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des »Forum Bildung«, Bonn, www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf (abgerufen am 24.3.2008).

Stark, R. u. a. (1995): Förderung von Handlungskompetenz durch geleitetes Problemlösen und multiple Lernkontexte, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Heft 27, Seite 289–312.

Stöckl, M./Spevacek, G./Straka, G. A. (2001): Altersgerechte Didaktik, in: Schemme, D. (Hg.) (2001): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze, Bielefeld, Seite 89–121.

Steiner, K./Sturm, R. (Hg.) (2005): Alte Hasen zum Alten Eisen? Beiträge zur Fachtagung »Alte Hasen zum Alten Eisen? Zur Situation älterer Menschen am Arbeitsmarkt« vom 21. Juni 2004 in Wien, AMS report 43, Wien.

Tenberg, R. (2006): Didaktik lernfeldstrukturierten Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens, Hamburg/Bad Heilbrunn.

TEP_EQUAL_ELDERLY (2007): toolbox elderly. Entwickelt in der Equal-Partnerschaft »TEP_EQUAL_ELDERLY. Die Initiative, die die Qualitäten von älteren Beschäftigten aufzeigt.«, www.toolbox.elderly.at (abgerufen am 22.5.2008).

Tichy, G. (2005): Altern ist Leben – Ist es auch finanzierbar? In: Interventionen, Heft 2/2005, Seite 107–130.

Tichy, G. (2006): Demografie-Prognoseschwäche, Arbeitsmarkt und Pensionsfinanzierung, in: Wirtschaft und Gesellschaft, Heft 2/2006, Wien.

U-TURN Erfahrung wertschätzen/Wertschätzung erfahren (o. A.): toolbox 45+/arbeitsperspektiven 45+. Entwickelt in der Equal-Partnerschaft »U-TURN Erfahrung wertschätzen/Wertschätzung erfahren«, Salzburg.

Verband Wiener Volksbildung – Pädagogisches Referat/Verband Österreichischer Volkshochschulen – Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (Hg.) (2001): Unterrichten an der Volkshochschule. Grundlagen für KursleiterInnen, Wien.

Vogt, M. (2003): Politik und Maßnahmen für die Beschäftigung Älterer. Erfahrungen in ausgewählten EU-Ländern, FORBA-Forschungsbericht 9/2003, Wien.

Vogt, M. (2004): Finnland, die Niederlande, Schweden und ihre Älterenpolitik, in: WISO, 27. Jahrgang 2004, Nr. 1, Seite 125–142.

Vopel, K. W. (2002): Kreative Konfliktlösung. Spiele für Lern- und Arbeitsgruppen, Salzhausen, 2. Auflage.

WAGE/AK Oberösterreich (2006): Älter werden, Zukunft haben: Eine oberösterreichische Antwort auf die Herausforderungen des demografischen Wandels, Linz.

Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts, in: Unterrichtswissenschaft, Heft 2, Seite 99–110.

Weinert, F. E./Mandl. H. (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen u. a.

Wenke, J. (2001): Berufliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer, in: Schemme, D. (Hg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze, Bielefeld, Seite 63–82.

WIFI Oberösterreich (2007): Vortrag »Methodik und Didaktik für 45+« am 25.10.2007 durch Dr. Alfons Stadlbauer im Zuge des ESF-Projektes »WAGE. Winning Age. Getting futurE. Älter werden. Zukunft haben!«, Linz.

Wirtschaftskammer Österreich (Hg.): Ältere ArbeitnehmerInnen – »Das Herzstück im Unternehmen«. Argumente für das Arbeitsmarktpotenzial der Zukunft, Wien.

Wittwer, W. (Hg.) (1999): Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung, Frankfurt am Main u. a.

ZSI (Hg.) (2006): Grünbuch Ältere 2006. Für einen generationengerechten und Erfahrungswissen wertschätzenden Arbeitsmarkt der Zukunft. Entwickelt in der Equal-Partnerschaft »TEP_EQUAL_ELDERLY. Die Initiative, die die Qualitäten von älteren Beschäftigten aufzeigt.«, Wien.

Zumbach, J. (2003): Problembasiertes Lernen, Münster.

7 Webadressen

www.agepowerment.at (abgerufen am 4.5.2008)
www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/02.pdf (abgerufen am 28.2.2008)
www.ams-forschungsnetzwerk.at (abgerufen am 20.5.2008)
www.alphabetisierung.at (abgerufen am 4.6.2008)
www.alphabetisierung.de/infos/analphabetismus.html (abgerufen am 4.6.2008)
www.arbeitundalter.at (abgerufen am 1.6.2008)
www.becker-stiftung.de (abgerufen am 2.5.2008)
www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_rbs_info28.pdf (abgerufen am 11.5.2008)
www.bildungsforschung.org/bildungsforschung/Archiv/2006-02/lebenslang (abgerufen am 24.3.2008)
www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf (abgerufen am 24.3.2008)
www.coaching-tools.de (abgerufen am 20.5.2008)
www.elderly.at (abgerufen am 5.5.2008)
www.f-bb.de/fbb/fachartikel/pdfs/BF%20Neue%20Lernmedien-Diffuse%20Lernwelten.pdf (abgerufen am 29.2.2008)
www.fortbildung-bw.de/wb/03_aeltere_an/index.php#WBBeteiligung (abgerufen am 2.5.2008)
www.g-p-s.at (abgerufen am 4.5.2008)
www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/schn_154_04_wp.pdf (abgerufen am 24.3.2008)
http://L3lab.erwachsenenbildung.at (abgerufen am 20.5.2008)
www.mmb-michel.de/Bericht_NMB_Expertise_Endfassung_20040906.pdf (abgerufen am 25.3.2008)
www.neue-lernkultur.de/publikationen/elearningmiteinfachenmitteln.pdf (abgerufen am 24.3.2008)
www.pakte.at (abgerufen am 21.5.2008)
www.respact.at/content/site/projekte/article/2326.html (abgerufen am 22.5.2008)
www.technik-und-leben.de/pdf/ELearn2.pdf (abgerufen am 29.2.2008)
www.toolbox.elderly.at (abgerufen am 22.5.2008)
www.u-turn-equal.at (abgerufen am 6.5.2008)
www.wage.at (abgerufen am 22.5.2008)

Doris Lepschy

Das Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« – Botschaften an die Ausbildung

1 Einleitung

Im folgenden Beitrag[1] werden einige Aspekte diskutiert, die aus Sicht der Autorin unverzichtbare inhaltliche wie didaktische »Gelenke« für den Theorie-Praxis-Transfer im Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« darstellen. Dazu erfolgt eingangs die Skizzierung einiger relevanter Aspekte der Arbeitswelt am Beginn dieses Jahrhunderts (Kapitel 2). Im Hinblick auf die Ausbildung der Studierenden gilt es für die Umsetzung des Theorie-Praxis-Transfers dabei im Besonderen, die curriculare Bezugsdisziplin Soziologie in ihren produktiven Facetten (z. B. Berufs- und Arbeitsmarktsoziologie, Theorie- und Methodenangebote der Soziologie) eingehender, allerdings auch durchaus kritisch zu diskutieren (Kapitel 3). Das zentrale Anliegen dieses Beitrages ist die Darstellung eines fünf Dimensionen umfassenden Konzeptes, das einen aus Sicht der Autorin angemessenen inhaltlich-didaktischen Rahmen für die Ausbildung im Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« absteckt. Durch die Umsetzung dieses Konzeptes in der Ausbildung sollen angehende SozialarbeiterInnen adäquat auf jene vielschichtigen Herausforderungen vorbereitet werden, die sie in diesem Handlungsfeld in der Berufspraxis erwarten (Kapitel 4). Ein Resümee sowie ein ausführliches Literatur- und Internetverzeichnis schließen diesen Beitrag ab (Kapitel 5, 6 und 7).

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen geringfügig veränderten Text, der 2009 unter gleichem Titel auch in dem folgenden umfangreichen Sammelband publiziert wird: Anna Riegler/Sylvia Hojnik/Klaus Posch (Hg.) (2009): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Aktuelle Ansätze in der Lehre von Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

2 Arbeit und Arbeitslosigkeit am Beginn des 21. Jahrhunderts

Im Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« im Besonderen wie auch in vielen anderen Handlungsfeldern signalisiert die einschlägige Erfahrungswirklichkeit, dass die Soziale Arbeit zu jenen beruflichen Tätigkeiten zählt, deren Verrichtung sich oft in einem Terrain abspielt, in dem die Leistungs- und Konkurrenzdiktate der Industrie-, Dienstleistungs-, Risiko-, Informations-, Wissens-, Konsum-, Turbo-, Lean and Mean-[2] oder »Sonstwie«-Gesellschaften ihren scheinbaren Glanz eingebüßt sowie eine Vielzahl arbeitender bzw. arbeitsuchender Menschen zu einem »Etwas« degradiert haben – einem »Etwas«, das Hans Georg Zilian eingehend unter dem Begriff »Slack« analysiert und illustriert: »Der Turbokapitalismus ist von einer Reihe von Merkmalen charakterisiert, die bereits zum Zeitpunkt des Überganges von der traditionellen Gemeinschaft in die moderne Massengesellschaft bedeutsam waren: Eine Verlagerung vom Prinzip des Status zum Prinzip des Vertrages, eine intensivierte Vermarktlichung, eine scharfe, weltweite Konkurrenz, eine Tertiarisierung und Intellektualisierung der Arbeitswelt in den sich de-industrialisierenden Gesellschaften und die Zerstörung informeller wirtschaftlicher Beziehungen und Aktivitäten.« (Hans Georg Zilian 2005, Seite 10)

»Es überrascht nicht, daß die skizzierten Veränderungen ein beeindruckendes Ausmaß von Arbeitslosigkeit mit sich gebracht haben, da Firmen, die einem gewaltigen Wettbewerbsdruck ausgesetzt waren, sogenannten »Slack« eliminiert haben, unter anderem, indem sie Beschäftigte abgebaut und darauf verzichtet haben, Arbeitskraft zu horten, was in den Tagen der Vollbeschäftigung noch möglich war, und indem sie Stellenbewerber diskriminierten, die verdächtigt werden, den Firmenzielen nicht in hinreichendem Ausmaß nutzen zu können.« (Hans Georg Zilian 2005, Seite 11)

Gerade im Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« wird virulent, dass die Soziale Arbeit eben auch Menschen betreut, die den Leistungsnormen nicht mehr genügen, die (langzeit-)arbeitslos geworden sind, die prekarisiert wurden, auf weitere vielfältige Art in den Strudel von Exklusionsprozessen und multidimensionalen Problemlagen geraten sind und denen als OutsiderInnen des Arbeitsmarktes auch das Recht genommen wird, an der eigenen Situation einfach nur »unschuldig sein zu dürfen«. Christian Fleck und Hans Georg Zilian nehmen in ihrer im Raum Leoben angesiedelten Studie »Die verborgenen Kosten der Arbeitslosigkeit« auf die tief verwurzelte Idee, jeder Mensch sei seines Glückes (und damit auch Unglückes) Schmied, Bezug: »Wie wir alle sind auch Arbeitslose mit einer gesellschaftlichen Rhetorik konfrontiert, deren Herzstück ein individualistischer Mythos darstellt: die Idee, daß jeder seines Glückes Schmied sei, daß Unglück entweder auf

2 Lean and Mean – so der Titel eines Buches von Bennett Harrison (siehe auch Literaturverzeichnis).

Gottes unerforschlichen Ratschluß zurückzuführen ist oder das Resultat individueller Schwäche sei; mit dem Korollar, daß »Erfolg« stets aus den hervorragenden Eigenschaften des Akteurs zu erklären sei. Dieser Gedanke ist den Erfolgreichen aus einleuchtenden Gründen besonders lieb; doch auch jene, denen der Erfolg oder auch ein bescheidenes Lebensglück verwehrt blieb, haben ihn sich in erstaunlichem Ausmaß zu eigen gemacht. Diese Mythologie ist von einem Menschenbild unterlegt, das im Abstrakten attraktive Züge hat; der freie und verantwortliche Akteur, der seinen Lebensplan verfolgt, dessen Früchte genießt und dessen Scheitern selbst ausbaden muß.« (Christian Fleck / Hans Georg Zilian 1990, Seite 59)

In der Re-Study zu den »Verborgenen Kosten« mit dem Titel »Wehe den Besiegten« wird mehr als eine Dekade später bestätigt, dass diese Idee widersinnig, aber ihre kontrafaktische Realität in der Region nach wie vor präsent ist, wobei die Annahme, dass dieser Zustand ein geographisch weit verbreiteter ist, recht evident erscheint: »Arbeitslose, so können wir zusammenfassen, werden weiterhin stigmatisiert, als Opfer widriger Umstände oder als Täter in einem moralischen Drama. Die von den Aufgeklärten angestrebte Entstigmatisierung hat ganz einfach nicht stattgefunden, zumal auch die gebildeten Eliten gegenüber den Arbeitslosen eine ungemein zwiespältige Haltung einnehmen.« (Hans Georg Zilian 2002, Seite 108f)

Gleichzeitig, wie es den Erwerbstätigen wie Arbeitslosen und Arbeitsuchenden mit ihren unterschiedlichen Bildungs-, Berufs-, Arbeitsmarkt- und Sozialbiographien widerfährt, richtet sich die generelle Ökonomisierung der Berufswelt auch an die Profession der Sozialarbeit selbst. Sie lässt damit den SozialarbeiterInnen quasi den gleichen Imperativ angedeihen wie deren KlientInnen, denn: Permanente Kosten-/Nutzenanalysen monetaristischen Zuschnitts, Benchmarking, Monitoring und Evaluation, Kennziffern und Management by objectives stehen schon lange nicht mehr ante portas, sondern haben sich bereits tief in die Wirklickeit der sozialarbeiterischen Profession und ihrer Handlungsfelder hineingegraben. Mit ihnen muss sich auch die Lehre in der Sozialen Arbeit auseinandersetzen, nicht nur wenn es darum geht, die »moderne« Arbeits- und Berufswelt samt ihrer Begrifflichkeiten und Rhetoriken[3] den Studierenden näher begreifbar und verständlich zu machen, sondern auch um die eigene Rolle, den Status der eigenen Profession als Berufsgruppe innerhalb und außerhalb der Ausbildung zu reflektieren.[4]

Susanna-Maria Henkel, Jörg Markowitsch und René Sturm konturieren in einer prägnanten, auf Arbeitsmarktprozesse fokussierenden Skizze zentrale Momente der heutigen Arbeitswelt, mit denen (bzw. mit deren Folgen) sich SozialarbeiterInnen im hier behandelten Handlungsfeld massiv auseinandersetzen müssen, und zwar bezüglich der KlientInnen wie auch bezüglich der eigenen Profession als SozialarbeiterIn. Diese zentralen Momente sind laut den o.g. AutorInnen »Flexibilität und Mobilität«, »Bewältigung der Transparenz- und Matchingproblematiken« und »Kognitive Rasanz«. Dazu führen sie folgendes aus:

3 Siehe dazu im Besonderen auch Hans Georg Zilian 1999b oder z.B. Holger Heide (Hg.) 2002.
4 Siehe dazu z.B. Karin Bock / Werner Thole (Hg.) 2004 oder Brigitte Mosberger / René Sturm (Hg.) 2005.

Übersicht: Drei zentrale Momente der heutigen Arbeitswelt, zitiert nach Susanna-Maria Henkel / Jörg Markowitsch / René Sturm

Flexibilität und Mobilität

Die Bereitschaft und genauso die Fähigkeit, Flexibilität und Mobilität (in räumlicher, zeitlicher, intellektueller Hinsicht) als zentrale Kategorien des Wandels, der sich sowohl am externen Arbeitsmarkt (Wechsel von Arbeitsmarktpositionen) als auch in den betriebsinternen Arbeitsmärkten konfiguriert, zu akzeptieren und als produktive / strukturierende Elemente der eigenen Berufsbiographie zu begreifen und umzusetzen (›zu leben‹), werden als die vielleicht basalsten aller Schlüsselqualifikationen permanent eingefordert.[5]

Bewältigung der Transparenz- und Matchingproblematiken

Welche Qualifikationen (?) werden in welchem Ausmaß (?) in welchen Betrieben bzw. von welchen Arbeitsuchenden (?) zu welchen Bedingungen (?) unter der Verwendung welcher Benennungen gefordert bzw. angeboten (?) – und wie kommuniziert man das alles am Arbeitsmarkt? Den Transparenz- und Matchingproblematiken kann sich so gut wie kein Arbeitsmarktteilnehmer entziehen (d. h. Arbeitsuchende wie Unternehmen müssen, wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen, diesbezüglich Problemlösungskapazitäten aufweisen); unterstützende Interventionen in diesen Bereichen stellen also eine sehr zeitgemäße wie gleichermaßen schwierige Aufgabe für Arbeitsmarktdienstleister, so auch das AMS, dar.

›Kognitive Rasanz‹

In enger Verbindung mit den soeben genannten Aspekten steht auch quasi eine ›kognitive Rasanz‹ (bzw. die Forderung nach einer solchen), einerseits in der möglichst zügigen Suche und Auffindung von Job- oder Qualifizierungsangeboten (Planungs-, Strukturierungs-, Präsentationsleistungen bei hohem räumlich-zeitlichen Aktivierungsniveau[6]) und andererseits in ebenso zügig abgewickelten inhaltlichen Adaptierungs- und Lernleistungen hinsichtlich der jeweils geforderten (Job-)Qualifikationen.[7]

(Susanna-Maria Henkel / Jörg Markowitsch / René Sturm 2002, Seite 10f)

Nimmt man noch die Thesen von der Subjektivierung und Ökonomisierung der individuellen Arbeitskraft hinzu, so scheinen die Bilder von einer Verdichtung der (Erwerbs-)Arbeit und einem drohenden und endgültigen Verschleiß durch Beschleunigung derselben immer dichter an

5 Nüchtern betrachtet hat unter verschiedenen Begriffen und Benennungen, wie etwa ›Individualisierung‹, ›Fragmentierung‹ (Soziologie) oder ›Life-Style‹ (Massenmedien) bis hin zu brachialen Wortpaarungen (›Die Marke Ich‹), das Flexibilisierungsparadigma – sei es nun analytisch oder normativ eingesetzt – schon längst auch die Privatsphäre des in die marktwirtschaftliche Umwelt eingeschriebenen Individuums erreicht. (Fußnote wie im Original)

6 Augenscheinlich ließe sich hier – siehe Mobilität – auch von ›physischer Rasanz‹ sprechen. (Fußnote wie im Original)

7 ›Vollendung‹ findend in der ultimativen Norm des permanent bedarfsorientiert agierenden (Lern-)Individuums. (Fußnote wie im Original)

uns heranzurücken. Die neue »Qualität der Arbeitskraft« erfordert nach Julia Egbringhoff und Günter Voß (2004, Seite 20f) aktive Selbst-Kontrolle und Selbst-Steuerung der eigenen Arbeit im Sinne der Unternehmenserfordernisse. Die eigene Arbeitskraft wird zur »Ware«, der/die ArbeitskraftbesitzerIn entwickelt und verwertet sein/ihr »Arbeitsvermögen« aktiv: »Dies bedeutet in zweifacher Hinsicht eine neue Qualität der Ökonomisierung von Arbeitskraft: zum einen muss Arbeitskraft und deren Verausgabung effizienzorientiert entwickelt, d. h. bewusst von den Betroffenen selbst produziert werden. Zum anderen ist es erforderlich, das Arbeitsvermögen kontinuierlich mit aufwendigem Selbst-Marketing anzubieten und zu verkaufen, also zu vermarkten.« (Julia Egbringhoff/Günter Voß 2004, Seite 21)

3 Soziologie als curriculare Bezugsdizplin des Handlungsfeldes »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden«

3.1 Soziologie als Rüstzeug für die Ausbildung im Handlungsfeld

Um die Frage zu bearbeiten, wie (Erwerbs-)Arbeit und Arbeitslosigkeit gedeutet, normiert, legitimiert, sanktioniert, ausgenutzt und dergleichen werden, um zu klären, wie die KlientInnen in ihren unterschiedlichen sozialen Situationen, Herausforderungen und Problemlagen adäquat unterstützt, geleitet und auch zur Selbsthilfe geführt werden können, kann die Soziale Arbeit nicht auf die Wissens- und Diskussionsstände der Soziologie verzichten. Die produktive Auseinandersetzung mit der Soziologie ist auch erforderlich, um jene in Kapitel 4 näher erläuterten fünf Dimensionen adäquat im Griff zu behalten, welche die Soziale Arbeit im Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« bestimmen: »Zweitens kann auch das praktische erfolgsorientierte Handeln in den Arbeitsfeldern der Sozialarbeit von den Befunden der Soziologie nur profitieren. Es ist unmöglich, Leuten zu helfen, die man nicht versteht, während die Kontrolle auf ein tieferes Verständnis im allgemein verzichten kann; die Gefängniswärter sind bisher ohne Psychologie und Soziologie ausgekommen, (…).« (Hans Georg Zilian 2004, Seite 35)

»Die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse ist gleichwohl ein unverzichtbarer Bestandteil der Selbstreflexion Sozialer Arbeit, mit dem sich ihre gesellschaftlichen Perspektiven allererst begründen lassen.« (Andreas Schaarschuch 2000, zitiert in Tom Schmid 2004)

Allerdings darf die Soziale Arbeit dabei nicht aus dem Blick verlieren, dass die Soziologie selbst – und zwar seit ihrer Formierung als akademische Disziplin vor nun mehr als hundert Jahren – in intensive Diskussionen um ihre theoretischen und methodischen Grundlagen verstrickt ist. Soziologie ist also ein wertvolle und unverzichtbare Lieferantin für die Soziale Arbeit (empirische Daten, Theorieinputs, Methodeninventar), löst aber nicht die Frage nach der wissenschaftlichen Fundierung der Sozialen Arbeit als Sozialarbeitswissenschaft. Sie, die Soziologie, tut dies genau so wenig, wie umgekehrt die Sozialarbeitswissenschaft keine Schiedsrichterin ist oder sein wird, um über die zahlreichen Theorie- und Methodenprobleme der Soziologie zu befinden.

Im Besonderen sei hier auch die »never ending story«[8] der Auseinandersetzung zwischen dem quantitativen und qualitativen Paradigma in der Soziologie erwähnt. Auch hier ist es wich-

8 The never ending story – qualitative und quantitaive Ansätze in der empirischen Sozialforschung – so der bezeichnende Beitragstitel von Christoph Weischer in einem aktuellen Sammelband zum Themenkreis »Gesellschaftstheorie und empirische Sozialforschung«, siehe Andrea Bührmann u. a. (Hg.) 2006.

tig, dass sich weder Soziale Arbeit noch Sozialarbeitswissenschaft überrollen bzw. vereinnahmen lassen, sondern beide Ansätze aufmerksam und kritisch in die Ausbildung eingebracht und für die Praxis nutzbar gemacht werden.

3.2 Allgemeine und spezielle Arbeitsmarkt- bzw. Berufssoziologie in der Ausbildung für das Handlungsfeld

Gerade in der Ausbildung für das Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« geht die Berufskunde hinsichtlich des eigenen Faches (also eine genuin berufssoziologische Zugangsweise hinsichtlich der eigenen Berufstätigkeit als SozialarbeiterIn[9]) Hand in Hand mit der allgemeinen Arbeitsmarkt- und Berufssoziologie. Beide Stränge werden von Ausbildungsbeginn an aufeinander bezogen, so dass die spezielle Berufskunde der Sozialen Arbeit im Curriculum quasi das didaktische Rohmaterial für die ersten Übungs- und Anwendungsbeispiele während der Ausbildung für die spätere Arbeit mit den KlientInnen liefert. Typische, für die spätere Berufsausübung essentielle Fragen, die hier am Anfang stehen und idealerweise im Unterricht diskursiv und interaktiv bearbeitet werden, sind z. B.:

- *Was mach' ich selbst als SozialarbeiterIn, wenn ich gerade arbeitslos geworden und daher auf Arbeitsuche bin? Weiß ich über meine eigenen Jobmöglichkeiten ausreichend Bescheid, wenn nein, wie kann ich zu Infos gelangen?*
- *Kann ich die relevanten Arbeitsmarkstatistiken und die sonstigen Quellen richtig lesen und interpretieren, und zwar im Hinblick auf meine eigene Profession wie auch im Hinblick auf meine zukünftigen KlientInnen, die ja die unterschiedlichsten Bildungs- und Berufsbiographien haben werden?*
- *Was bedeutet es, als Frau oder als Mann am Arbeitsmarkt unterwegs zu sein, wo liegen Ungleichheiten und Benachteiligungen zwischen den Geschlechtern vor, und bin ich firm im Gender Mainstreaming?*
- *Kann mir bzw. meinen (zukünftigen) KlientInnen das Arbeitsmarktservice bei der Jobsuche helfen, und wenn ja, wie, oder bin ich eher auf informelle Netzwerke angewiesen, und wie kann ich an solchen Netzwerken überhaupt sinnvoll andocken?*
- *Wie sieht's mit der beruflichen Selbständigkeit aus? Ist es überhaupt realistisch für SozialarbeiterInnen, sich selbständig zu machen?*[10]
- *Wie vernetze ich mich, wenn ich KlientInnen mit multidimensionalen Problemlagen betreue?*

9 Siehe etwa Doris Lepschy 2007 (generell zur Positionierung von SozialarbeiterInnen am Arbeitsmarkt) oder Hemma Mayrhofer / Elisabeth Raab-Steiner 2007 (mit Fokus auf Wissens- und Kompetenzprofile von SozialarbeiterInnen). Wobei aus Sicht der Autorin gerade die spezielle Berufssoziologie der Sozialen Arbeit und ihrer verschiedenen Handlungsfelder als Kernthema in die sozialarbeitswissenschaftliche Forschung integriert werden sollte und ebenso ein fixer Bestandteil der Curricula im Bereich der Sozialen Arbeit sein sollte.

10 Die selbständige Erwerbstätigkeit von SozialarbeiterInnen stellt ein interessantes berufskundliches Forschungsgebiet für die Sozialarbeitswissenschaft dar, siehe z. B. die Arbeit von Klaus Wögerer 2006.

- *Welche Maßnahmen gibt's am 2. Arbeitsmarkt, wie organisiere ich mich im »Dschungel von Behörden und Institutionen«, und zwar so, dass ich auch bei Akutproblemen rasch im Sinne meiner KlientInnen agieren kann usw.?*
- *Wie kooperiere ich in multiprofessionellen Teams und mit SozialarbeiterInnen in anderen Handlungsfeldern, wenn's z. B. um die medizinische und berufliche Rehabilitation und eine ins Auge zu fassende Requalifizierung und Reintegration eines Klienten/einer Klientin geht?*

Gerade die letzen der oben gestellten Fagen bilden quasi einen didaktischen Übergang, um die Studierenden an jene Fragen heranzuführen, aus denen sich oft sehr spezifische und multidimensionale Problemlagen zusammensetzen und in denen sich die Themen verschiedener sozialarbeiterischer Handlungsfelder miteinander verschränken: Verschuldung, gesundheitliche Einschränkungen, Suchtprobleme, Migrationshintergrund, familiäre Probleme und Krisen, Scheidung, Sprachdefizite, Bildungsdefizite, funktionaler Analphabetismus u. v. m. bilden oft einen enormen Problemmix im Zusammenhang mit der (Wieder-)Heranführung von KlientInnen an den 1. oder zumindest 2. Arbeitsmarkt; all dies ist in der Ausbildung zu berücksichtigen.

3.3 »Gruppe« – »Kategorie« – »Stereotype« als zu vermittelndes begriffliches Dreigestirn in der Ausbildung für das Handlungsfeld

»Gruppe« – »Kategorie« – »Stereotype«: Es ist unabdingbares Ziel in der Ausbildung, hinsichtlich dieses begrifflichen Dreigestirns aus der Soziologie Klarheit zu schaffen, aber auch die Fähigkeit auszubilden und zu trainieren, in wechselnden, oft hochemotionalisierten Kontexten die Situation im Sinne dieser Dreiteilung klar und korrekt analysieren und beurteilen zu können.[11] Denn die KlientInnen der Sozialen Arbeit sind Angehörige sozialer Gruppen, Menschen aus Fleisch und Blut, mit Gefühlen und unterschiedlichsten Gedanken, nicht aber abstrakte Merkmalstragende sozialer Kategorien. Versierte SozialarbeiterInnen wissen, wie verbreitet, verführerisch und wirkmächtig diesbezügliche Verwechslungen bis hinein in die Massenmedien und in die Politik sind und dass das eigene Denken und Handeln immer wieder der Gefahr unterliegt, von dieser Verwechslung unterlaufen und manipuliert zu werden:[12] »Einer der häufigsten Fehler, die man beim Gebrauch der Alltagssprache begeht, ist die Verwechslung von Kategorien und Gruppen. Man spricht oft von Minderheitengruppen, religiö-

11 Das Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« stellt in diesem Zusammenhang ein schon geradezu klassisch zu nennendes Anwendungsgebiet dar.

12 Es liegt auf der Hand, dass die im sozialen Sektor rigide um sich greifenden standardisierten Monitoring- und Kennziffernsysteme usw. diesbezüglichen Irrwegen Vorschub leisten. Monitoring und Evaluation sind wichtige und mittlerweile auch unvezichtbar gewordene Instrumente, deren Einsatz wertvolle Hinweise in einer komplexen und unübersichtlich gewordenen Welt geben kann. Noch wichtiger ist es allerdings für die Soziale Arbeit, ein austariertes Verständnis für deren Leistungs- und Erkenntnisgrenzen in eben dieser komplexen und unübersichtlich gewordenen Welt zu entwickeln.

sen Gruppen und Gruppen von Jugendlichen und meint dabei eigentlich die Menschenkategorien, auf welche diese Bezeichnungen zutreffen. Es muß mit allem Nachdruck darauf hingewiesen werden, daß die Zusammenstellung und Analyse statistischer Kategorien nicht als Untersuchung sozialer Beziehungen und Strukturen aufzufassen ist, was hingegen sehr wohl von der Analyse der Gruppen zu sagen ist. Das Verhältnis zwischen der Zahl der Verheirateten und der Zahl der Geschiedenen in den Vereinigten Staaten gibt keine wirkliche Auskunft über das Funktionieren des amerikanischen Familienlebens. Die verschiedenen Kategorien, die das Ausmaß der genossenen Schulbildung angeben, enthalten nicht den geringsten Hinweis auf die in den Bildungseinrichtungen üblichen Verhaltensmuster. Das Verhältnis zwischen der Zahl der Facharbeiter und der Zahl der Hilfsarbeiter sagt uns gar nichts über die Problematik der menschlichen Beziehungen in der Industrie.

Mit all dem kommen wir eigentlich nur wieder darauf zurück, daß soziale Kategorien keine sozialen Gruppen sind. Die Kategorie besteht aus Personen, die ein oder mehrere Merkmale gemeinsam haben, ohne aber miteinander in Kontakt oder Kommunikation zu stehen. Die Kategorie repräsentiert daher einen Standpunkt, eine gedankliche Perspektive, ein Einteilungsprinzip, und die nach Kategorien untersuchten Personen sind nur im Denken desjenigen, der sie untersucht, ›zusammengehörig‹. Natürlich kann es vorkommen, daß manche dieser Leute auch im Rahmen eines konkreten Gruppenlebens im streng soziologischen Sinn ›zusammengehören‹. Alle Teenager einer bestimmten Stadt z. B. bilden eine soziale Kategorie, aber manche von ihnen kommen auch in echten Gruppen verschiedener Art miteinander in Kontakt.« (Joseph H. Fichter 1970, Seite 47)

Doch es warten noch besondere Wegelagerer des Sozialen auf die angehenden SozialarbeiterInnen: Stereotype. Der Schritt von den Kategorien zu den Stereotypen ist oft ein sehr kurzer, und es ist immer ein falscher Schritt, da er nahezu jegliche Denkbemühung um eine sorgfältige Prüfung der Fakten auslässt: »Stereotype gehören zu den vorgefaßten Meinungen, zu den Vorurteilen.« (Joseph H. Fichter 1970, Seite 48). Wenn sie einmal zutreffen (was in der Regel kaum je der Fall ist), so handelt es sich quasi um reine Zufallstreffer, Tausendguldenschüsse, ohne dass die Personen, die diese loslassen, ihren Treffer fundiert erklären können oder wollen.[13] Allerdings, so Joseph H. Fichter weiter, muss auch konstatiert werden: »Die Gewohnheit, Stereotype zu verwenden, ist so weit verbreitet, daß sie die besondere Aufmerksamkeit des Soziologen verdient.[14]

13 Einen besonders manipulativen bzw. propagandistischen Aspekt erhalten Stereotypen dann, wenn sie »gegen besseres Wissen« gezielt in die Welt gesetzt und verbreitet werden. Gerade im Zusammenhang mit Arbeit und Arbeitslosigkeit müssen angehende SozialarbeiterInnen auf diese »böse Form der Rhetorik« besonders vorbereitet werden, um ihr angemessen entgegentreten zu können, nicht zuletzt weil deren Auswirkungen bis hinein in das Verhalten der für die sozialarbeiterische Berufsausübung relevanten UmfeldakteurInnen in den institutionellen Apparaten spürbar werden können.

14 Anmerkung der Autorin: Und die Aufmerksamkeit der SozialarbeiterInnen, die sich im Zuge ihrer Berufsausübung in den einzelnen Handlungsfeldern einem nahezu unaufhörlichen Strom verschiedener Stereotypen ausgesetzt sehen. Stereotype sollten daher durchaus ein zentrales Thema sozialarbeitswissenschaftlicher Forschung sein, und fast möchte man meinen: als eigene systematische »Stereotypenforschung« samt »Diagnostik« und »Therapie« derselben. Generell erhellend und aufschlussreich dazu auch die verschiedenen theoretischen wie empirischen Arbeiten von Hans Georg Zilian.

Wie wir gesehen haben, ist die Stereotypenbildung von der Kategorienbildung sehr verschieden. Die Aufstellung einer sozialen Kategorie ist das Ergebnis sorgfältiger Beobachtung und sachlicher Beurteilung. Der Gebrauch der Stereotype ist oft ein Versuch, auf kurzem Wege zur Wahrheit zu gelangen, versperrt aber in Wirklichkeit dem objektiven Denken den Weg.« (Joseph H. Fichter 1970, Seite 49)

Gleichzeitig sollen daher die Studierenden während ihrer Ausbildung auch gegen eine drohende Expertokratie immunisiert werden, die besonders anfällig für ein rein kategoriales Verständnis des Sozialen ist und gerne dem Direktivismus huldigt: »Die reale Gefahr eines expertokratischen Mißverständnisses der helfenden Berufe liegt eher darin, daß dieses direktive Interventionsstrategien, welche sich in asymmetrischen Kommunikationsstrukturen niederschlagen und die lebenspraktische Autonomie des Klienten mißachten, in der Praxis nach sich zieht.« (Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff/Albert Scherr/Gerd Stüwe 1992, Seite 37)

4 Fünf Dimensionen der Ausbildung im Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden«

In Curriculum und Didaktik des Handlungsfeldes »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« sind aus Sicht der Autorin fünf Dimensionen zu vermitteln, damit die vielschichtig miteinander verschränkten Herausforderungen bewältigt werden können, vor die eine zeitgemäße Ausbildung im Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« gestellt ist.

Entlang dieser Dimensionen sind die angehenden SozialarbeiterInnen auf jene Erkenntnis- und Analyseebenen dieses Handlungsfeldes vorzubereiten, die quasi »at the same time« in den sozialarbeiterischen Handlungskalkülen zusammenwirken und in der Interaktion mit den KlientInnen »dirigiert« werden müssen.

- **Dimension 1** setzt sich dabei mit der »unmittelbaren Ebene« der von Arbeitslosigkeit betroffenen Personen auseinander, die als KlientInnen in die sozialarbeiterische Interaktionssphäre eintreten und von denen jeder/jede Einzelne ein ganzes Kaleidoskop an oft hochemotionalisierten Erfahrungen und Deutungen seiner/ihrer Situation mit sich trägt. Dabei werden immer wieder auch FlexibilisierungsverliererInnen[15] zu den KlientInnen zählen. Oftmals sind mit den KlientInnen multidimensionale Problemlagen zu bearbeiten, die sowohl den familiären Hintergrund betreffen als auch von einer ganzen Palette diskriminierender Faktoren mit verursacht werden. Das betrifft z. B. Diskriminierungen aufgrund von Alter, Geschlecht oder Migrationshintergrund, aufgrund von Suchtproblematiken, Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen. Gleichzeitig sind eventuelle psychische Probleme stets im Blick zu behalten, allein die durch (Langzeit-)Arbeitslosigkeit eventuell verursachten depressiven Symptomatiken müssen rasch erkannt und bearbeitet werden (siehe auch Kapitel 2: »Arbeit und Arbeitslosigkeit am Beginn des 21. Jahrhunderts« und die Übersicht ausbildungsrelevanter Kompetenzen im Anschluss).
- **Dimension 2** diskutiert die »statistische bzw. quantitative Dimension« der Datenbestände zur Arbeitsmarktforschung, in denen das Phänomen »Arbeitslosigkeit« kategorisiert, quantitativ erfasst, aggregiert und archiviert wird (quasi der abstrakte Gegenpol zum sehr personenorientierten Zugang in der Dimension 1). Hier geht es vor allem darum, solide Kenntnisse bezüglich der Ergebnisse der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung zu erlangen, mit entsprechenden Arbeitsmarktstatistiken vertraut zu sein und auch regelmäßig

15 Siehe die Ausführungen von Hans Georg Zilian zur Begrifflichkeit von »Slack« im ersten Kapitel des vorliegenden Beitrages.

einen Einblick in die Arbeitsmarktberichterstattung des Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) und seiner Landesorganisationen (=AMS-Landesgeschäftsstellen und AMS-Regionalgeschäftsstellen in allen neun Bundesländern) und des österreichischen Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) zu gewinnen (siehe auch Kapitel 7: »Internet« und die Übersicht ausbildungsrelevanter Kompetenzen im Anschluss).

- **Dimension 3** geht auf die für die Arbeit mit den von Arbeitslosigkeit betroffenen KlientInnen konkret relevanten (Umfeld-)Organisationen ein, so z. B. Behörden, Arbeitsmarktservice, Schulungsträger usw. Hierbei handelt es sich um einen Bereich, in dem – kurz gesprochen – Organisations- und Managementqualitäten vonnöten sind (siehe auch die Übersicht ausbildungsrelevanter Kompetenzen im Anschluss).
- **Dimension 4** diskutiert die politische wie auch politisch-ökonomische Dimension (Politikfelder wie Arbeitsmarktpolitik, Bildungspolitik, Sozialpolitik u. ä.), und zwar einschließlich der Massenmedien (Berichterstattung und Kommentierung), über die oftmals sehr konträre Positionen transportiert, propagiert oder bekämpft werden. Unter anderem ist das Feld der Massenmedien eines, auf dem SozialarbeiterInnen mit besonders geschärftem Blick agieren müssen (siehe auch Kapitel 3.3: »›Gruppe‹ – ›Kategorie‹ – ›Stereotype‹« und die Übersicht ausbildungsrelevanter Kompetenzen im Anschluss).
- **Dimension 5** beschäftigt sich mit der Dimension der kontinuierlichen beruflichen Selbstbeobachtung und Selbstreflexion als unverzichtbare, kritische Begleitung sozialarbeiterischen Handelns und Tuns entlang der zuvor genannten Dimensionen; in dieser Dimension wird die unmittelbare Betroffenheit der SozialarbeiterInnen als AkteurInnen des Wandels sehr deutlich. Dabei besteht die zentrale Botschaft an die Ausbildung darin, den Studierenden ein wissenschaftlich profundes und in der sozialarbeiterischen Ausbildung fest verankertes Handwerkszeug zur (Selbst-)Reflexion zu vermitteln und dabei auf die spezielle Berufssoziologie der Sozialen Arbeit zurückzugreifen (siehe auch Kapitel 3.2: »Allgemeine und spezielle Arbeitsmarkt- bzw. Berufssoziologie in der Ausbildung für das Handlungsfeld« und die Übersicht ausbildungsrelevanter Kompetenzen im Anschluss).

In der Realität bemisst sich die Beherrschung dieser fünf Dimensionen letztlich an der Beantwortung der Frage, inwieweit SozialarbeiterInnen im Handlungsfeld für unterschiedliche KlientInnen mit unterschiedlichen und oft multidimensionalen Problemlagen eine adäquate Analyse ihrer Arbeitsmarktposition bzw. Beschäftigungssituation vornehmen können. Dies bezieht sich auch darauf, deren jeweilige Chancen einer (Re-)Integration in den 1. oder zumindest 2. Arbeitsmarkt präzise zu erfassen sowie adäquate Lösungs- und Handlungsoptionen für die und mit den KlientInnen zu erarbeiten. Das schließt neben einer sozialökonomischen Status-quo-Analyse auch eine Analyse des Qualifikationsniveaus sowie des psychophysischen Gesundheitsstatus mit ein (z. B. Erkennen von Burnout-Problematiken, physischen Einschränkungen u. ä.). Vertiefte Kenntnisse des Arbeitsmarktes (Qualifikationstrends, Qualifikationsbedarfe, Segregation, genderspezifische Momente etc.) unterstützen eine klare Beurteilung allfälliger Diskrepanzen zwischen den Berufswünschen der KlientInnen und den real gegebenen Beschäfti-

gungschancen am 1. oder 2. Arbeitsmarkt. Dabei ist in der Didaktik des Handlungsfeldes klarerweise auch die ständige Miteinbeziehung von Gender Mainstreaming erforderlich (Vermeidung geschlechterstereotyper oder gar sexistischer Inhalte, genderspezifische Analyse von Sprachmustern und bildlichen Darstellungen, um Stereotypen und alteingefahrenen Rollenbildern entgegenwirken zu können etc.).[16]

Im Anschluss werden in Form einer aufzählenden Übersicht zentrale, in der Ausbildung zu vermittelnde Kompetenzen (Elemente des Wissens und Verständnisses sowie der Handlungsfähigkeit) für das Handlungsfeld skizziert. Studierende der Sozialen Arbeit erwerben im Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« im Idealfall ein profundes und praxisnahes Know-how zu folgenden Themenfeldern:

- **Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssituation** vor dem Hintergrund von Europäisierung, Globalisierung, demographischem Wandel und Prekarisierungstendenzen (atypische Beschäftigung, working poor, Berufs-/Jobwechsel-Problematiken[17], inhomogene Berufsverläufe, Kenntnisse bezüglich der zahlreichen Exklusionsprozesse, denen die KlientInnen zumeist ausgesetzt sind).
- **Arbeitslosigkeit:** Kenntnisse hinsichtlich der verschiedenen Ursachen und Erscheinungsformen von Arbeitslosigkeit, sozioökonomische und psychophysische Konsequenzen der Betroffenheit von Arbeitslosigkeit, Lebenswelten von Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden, Verschränkung von Arbeitslosigkeit mit multidimensionalen Problemlagen.[18]
- **Mechanismen und Modi der sozialen Repräsentation**[19] von Arbeit und Arbeitslosigkeit, gerade auch im Zusammenhang mit verschiedenen Mechanismen der Diskriminierung, die bei den KlientInnen unter Umständen wirksam werden.
- **Spezifika einzelner Zielgruppen**, wie etwa Jugendliche, MigrantInnen, Behinderte, Wiedereinsteigerinnen, Personen 45+, Langzeitarbeitslose, Personen mit Schuldenproblematik, Haftentlassene, und zwar unter besonderer Berücksichtigung, dass KlientInnen quasi mehreren Zielgruppen gleichzeitig zugerechnet werden können und auch gleichzeitig mehreren diskriminierenden Faktoren ausgesetzt sein können.
- **Fähigkeit von SozialarbeiterInnen, unterschiedliche »Sprachen« zu sprechen und mit sehr unterschiedlichen Sprech- und Denkweisen umzugehen:** Hierunter fallen die »Sprachen« der KlientInnen, des Arbeitsmarktservice, der Betriebe, der AkteurInnen in Sozialprojekten, der MitarbeiterInnen in multiprofessionellen Teams u. v. m.[20] So besteht eine der Hauptaufgaben der Sozialen Arbeit in der Koordination von Unterstützungsleistun-

16 Siehe z. B. Anita P. Mörth / Barbara Hey 2006 zum Thema »Gender Mainstreaming und Didaktik«, aber auch im Besonderen Kapitel 3.3: »Gruppe« – »Kategorie« – »Stereotype« als zu vermittelndes begriffliches Dreigestirn in der Ausbildung für das Handlungsfeld.

17 Siehe dazu z. B. Irene Mandl / Andrea Dorr u. a. 2006.

18 Zur Arbeitslosenforschung siehe z. B.: Maria Jahoda / Paul F. Lazarsfeld / Hans Zeisel 1975, Erich Kirchler 1984, Christian Fleck / Hans Georg Zilian 1990, Jeannette Zempel / Johann Bacher / Klaus Moser 2001, Hans Georg Zilian 2002.

19 Grundsätzlich zum Thema der sozialen Repräsentation siehe z. B.: Eva Barlösius 2005.

20 Siehe dazu z. B. Ralf Wetzel 2004.

gen (Beispiel Arbeitslosigkeit: Berichte an das Arbeitsmarktservice, Kontakt mit TrainerInnen in Berufsorientierungskursen, Organisation der Kinderbetreuung, Unterstützung hinsichtlich der Erreichbarkeit von AnsprechpartnerInnen usw.). Die AkteurInnen bedienen sich dabei oft sehr berufsspezifischer Jargons, diese sind im Sinne der KlientInnen jeweils zu »übersetzen« und zu synchronisieren.

- **Institutionenlandschaft und Networking:** Hier sind eingehende Kenntnisse hinsichtlich der Organisation und des Dienstleistungsspektrums des Arbeitsmarktservice sowie seiner Info- und Servicematerialien (siehe auch den anschließenden Punkt: Wege aus der Arbeitslosigkeit) erforderlich. Ebenso wichtig sind vertiefte Kenntnisse bezüglich der berufsrelevanten Non-Governmental Organizations (NGOs), der einschlägigen Einrichtungen der Sozialpartner, der Sozialversicherungsträger, der Erwachsenenbildungslandschaft, der Sozialämter usw. Es ist eine der zentralen sozialarbeiterischen Kompetenzen, sich in dieser für den Außenstehenden undurchschaubaren und auf den ersten Blick nahezu undurchdringlich erscheinenden »Landschaft« bewegen zu können und darin effiziente Netzwerke aufzubauen und zu erhalten.[21]
- **Wege aus der Arbeitslosigkeit:** Empowerment, Aktivierung, Klärung eines eventuellen REHA-Bedarfes, Berufs-und Arbeitsmarktorientierung, Qualifizierung, institutionelles Know-how, hier im Besonderen Kenntnisse bezüglich Aufbau, Organisation, Zuständigkeiten und Dienstleistungpalette des Arbeitsmarktservice, aber auch bezüglich seiner organisatorischen »Eigenheiten« bis hin zu den AMS-Zubuchungsmechanismen und den »Reglements« des arbeitsmarktpolitischen Kursgeschehens[22] wie auch generell bei der Beauftragung Sozialer Arbeit.[23] Kenntnisse hinsichtlich des Human-Resources-Bereich und der Personalrekrutierungspraktiken in der Wirtschaft.[24]
- **Strategien und Materialien hinsichtlich Bewerbung/Jobsuche** (inkl. Rolle und Funktion des Internets bei der Jobsuche): Sind Strategievorschläge und Materialien für die KlientInnen verständlich, nachvollziehbar, umsetzbar bzw. nutzbringend? Hierbei zu berücksichtigen sind eventuelle Problematiken aufgrund fehlender Deutschkenntnisse oder funktionalen Analphabetismus. Ebenso ist eine ausreichende Berücksichtigung allfälliger Problemlagen der KlientInnen, so z. B. gesundheitliche Einschränkungen, erforderlich.
- **Wege der Berufsfindung und Berufseinmündung:** Bearbeitung von Einstiegsbarrieren und Konkurrenzphänomenen, denen sich die KlientInnen gegenübersehen (sowohl bei der Jobsuche/Bewerbung als auch innerbetrieblich, so etwa im Fall von Mobbing).
- **Konkrete Beschäftigungs-/Tätigkeitsbereiche**, die für die KlientInnen in Frage kommen, Abklärung des Stellenangebotes, Aspekte der Einkommenssicherheit, arbeitsrechtliche As-

21 Eingehend dazu z. B. Hermann Buchinger/Jürgen Nowak 1998, Ralf Wetzel 2004.
22 Eingehend dazu z. B. Lorenz Lassnigg/Angela Wroblewski/Hans Georg Zilian 1999, Gabriele Gerhardter/Markus Gruber u. a. 2001.
23 EntwicklungspartnerInnenschaft Donau – Quality in Inclusion (Hg.) 2007.
24 Kritisch dazu z. B. Hans Georg Zilian/Bertram Malle 1994.

pekte, Anforderungen von Berufen (physisch, psychisch, kognitiv) und Abklärung der Frage, ob die KlientInnen diesen Anforderungen gewachsen sind.

- **Kenntnisse bezüglich Monitoring und Evaluation arbeitsmarktpolitischer Programme und Maßnahmen**, z. B. Evaluationen von AMS-Maßnahmen; hier ist neben dem Erwerb des theoretischen und methodischen Wissens auch die Aufgabenstellung zu lösen, wie man im Zuge der sozialarbeiterischen Berufsausübung an die enstprechenden Evaluationsergebnisse, sprich Projektberichte, »herankommt«.
- **Rolle von Schlüsselqualifikationen und Social Skills** bzw. kritisches Verständnis für die dahinterliegende Rhetorik.
- **Rolle von Zusatzqualifikationen** und die Art und Weise, wie sich deren Erwerb für die KlientInnen organisieren lässt. Zu berücksichtigen sind dabei auch formale Zulassungserfordernisse, allfällig erforderliche Praxisnachweise, finanzieller Aufwand, zeitliche Organisation (z. B. Frauen mit Betreuungsaufgaben), Kurszeiten und Anbindung an den öffentlichen Verkehr (teilweise eklatante Teilnahmebarrieren im nicht-großstädtischen / ländlichen Raum aufgrund unzureichender öffentlicher Verkehrsanbindung) u. ä.[25]
- **Gesundheitsspezifische Momente:** Diskriminierung aufgrund von physischen und / oder psychischen Problemlagen u. ä.
- **Geschlechtsspezifische Momente:** Diskriminierungen in Beruf und Arbeitswelt aufgrund von Geschlechtszugehörigkeit, geschlechtsspezifische Arbeitsmarktsegregation, interkulturelle Problematiken (z. B. bei der Integration von Frauen mit Migrationshintergrund in den Arbeitsmarkt), vertiefte (Anwendungs-)Kenntnisse von Gender Mainstreaming.
- **Altersspezifische Momente:** Konsequenzen aktueller demographischer Trends für die Berufswelt, Diskriminierung aufgrund von Alter u. ä.
- **Migrationsaspekte:** Aspekte und Facetten der Interkulturalität, Diskriminierung aufgrund von Migrationshintergrund, Bearbeitung von Bildungsdefiziten, Nachholen von Bildungsabschlüssen, Erwerb ausreichender Deutschkenntnisse in Wort und Schrift u. ä.
- **Betriebliche Soziarbeit** – Last but not least als präventive Sozialarbeit, um Arbeitslosigkeit erst gar nicht entstehen zu lassen.

25 Eingehend dazu: Hans Georg Zilian 1999a, Hans Georg Zilian 2000.

5 Resümee

Begriffe wie »Aktivierung«, »Flexibilisierung«, »Mobilität«, »Qualifikation« »Employability«, »Lifelong Learning«, »Fördern und fordern«, »Benchmarking«, »Flexicurity« usw. durchziehen die einschlägigen Programmpapiere der mit Beschäftigung, Arbeitsmarkt und Bildung befassten EU-Institutionen wie auch der nationalen Arbeitsmarktakteure. Längst sind also auch Sozialpolitik und Soziale Arbeit mit neoliberalen Rhetoriken und Managementkonzepten konfrontiert.[26] Hans Georg Zilian resümiert dies so: »Kurz- bis mittelfristig geht Europa einer »neoliberalen« Zukunft entgegen. Das bedeutet, dass »Treffsicherheit«, »Effizienz« etc. immer mehr in den Vordergrund treten werden. Die Beziehung der Sozialarbeit zu den Systemen der Kontrolle und Überwachung kann dabei nur immer enger werden (vgl. EFFINGER 2002). Die Politik wird die öffentlich finanzierten Institutionen an die Kandare nehmen, während gleichzeitig »global operierende Kapitalgesellschaften« die wirtschaftlich lukrativen Bereiche sozialer Dienstleistungen an sich reißen, wie zumindest EFFINGER prophezeit (vgl. EFFINGER 2002, S. 21). In anderen Staaten scheint die Kommerzialisierung des Elends kurz bevorzustehen. Egal, ob die Schraube des Konformitätsdrucks auf die Klientel über den öffentlich finanzierten Sektor oder über gewinnorientierte Firmen stärker angezogen wird, die jungen Menschen, die sich zur Sozialarbeit hingezogen fühlen, werden sich mit der Entdeckung konfrontiert sehen, dass sie an dieser Schraube mitdrehen müssen. Für manche von ihnen wird dies ein schrecklicher Augenblick der Wahrheit sein.« (Hans Georg Zilian 2004, Seite 34)

Die Ausbildung, d. h. Curriculum und Didaktik, im Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« soll so gestaltet sein, dass die angehenden SozialarbeiterInnen auf diesen von Hans Georg Zilian angesprochenen Augenblick gut vorbereitet werden, um dem damit drohenden Praxisschock letztlich die Schärfe zu nehmen.

Gerade die Ausbildung im Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« kann hier einen substanziellen Beitrag zur Entschärfung leisten, indem sie mit Hilfe der Sozialarbeitswissenschaft jene umfassenden fachlichen Kenntnisse bereitstellt, die einen klaren, analytischen Blick auf die Arbeits- und Berufswelt des beginnenden 21. Jahrhunderts erlauben. Es werden also Kenntnisse benötigt, die es ermöglichen, GewinnerInnen und VerliererInnen, InsiderInnen wie OutsiderInnen genau zu verorten, um gerade dadurch in den Systemen im Interesse der KlientInnen (gegen-)steuern zu können: »Für die Praxis der Sozialen Arbeit und die Sicherung ihrer stets gefährdeten intellektuellen und gesellschaftpolitischen Eigenständigkeit kann daher die Schärfung des wissenschaftlichen Profils der Sozialarbeitswissenschaft nur Vorteile bringen. Soziale Arbeit benötigt ein ausgebautes theoretisches Fundament, rege methodologische Diskussionen und Innovationen, die in-

26 Eingehend und tlw. sehr pointiert wird dies z. B. in Ulrich Bröckling / Susanne Krasmann / Thomas Lemke 2004, Karin Bock / Werner Thole (Hg.) 2005, Doris Lepschy 2006, Konrad Paul Liessmann 2006 oder Christoph Butterwege / Bettina Lösch / Ralf Ptak 2007 diskutiert.

tensive und auch nach außen getragene Bearbeitung ethischer Fragestellungen und genauso eine lebendige berufssoziologische Forschung, die Erkenntnisse hinsichtlich der sozialarbeiterischen Erwerbsbiographien, Ausbildungs- und Berufsverläufe sowie Qualifikationsprofile hervorbringt – Erkenntnisse, die ihrerseits wieder in die Fortentwicklung des Faches und seiner Handlungsfelder einfließen.«[27] (Lepschy 2007, Seite 31)

Betont wird dabei eben nochmals, dass dies Hand in Hand geht mit einem eingehenden wissenschaftlichen Blick auf die eigene Profession. Das Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« ist also im Verbund mit den anderen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit dafür prädestiniert, einer elaborierten sozialarbeitswissenschaftlichen Forschung im 21. Jahrhundert den Weg zu bereiten.

27 Generell zur Situation von Forschung und Sozialer Arbeit siehe z. B. auch die Publikation von Reinhold Popp / Klaus Posch / Marianne Schwab 2005.

6 Literatur

Barlösius, Eva (2005): Die Macht der Repräsentation. Common Sense über soziale Ungleichheiten, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Bock, Karin/Thole, Werner (Hg.) (2004): Soziale Arbeit und Sozialpolitik im neuen Jahrtausend, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2004): Glossar der Gegenwart, Suhrkamp, Franfurt am Main.

Buchinger, Hermann/Nowak, Jürgen (1998): Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung für soziale Berufe, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breingau.

Butterwege, Christoph/Lösch, Bettina; Ptak, Ralf (2007): Kritik des Neoliberalismus, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Bührmann, Andrea/Kößler, Reinhart/Puls, Wichard/Späte, Katrin/Thien, Hans-Günter/Tider, Elisabeth (Hg.) (2006): Gesellschaftstheorie und die Heterogenität empirischer Sozialforschung, Westfälisches Dampfboot, Münster.

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Scherr, Albert/Stüwe, Gerd (1992): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, Juventa, Weinheim.

Egbringhoff, Julia/Voß, Günter (2004): Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Typ von Arbeitskraft stellt neue Anforderungen an die Betriebe und an die Beratung, in: Supervision, 3/2004, Weinheim.

Effinger, H. (2002): Tempora horribiles?! Provokationen und Fragen zur Gegenwart der Zukunft der Sozialen Arbeit, in: SOZIALMAGAZIN, 27. Jahrgang, 4/2002, Seite 16–23 (zitiert in Zilian 2004: Sozialarbeit und interpretative Soziologie).

EntwicklungspartnerInnenschaft Donau – Quality in Inclusion (Hg.) (2007): Sozialer Sektor im Wandel. Zur Qualitätsdebatte und Beauftragung von Sozialer Arbeit, FH St. Pölten, edition pro mente, Linz.

Fichter, Joseph H. (1970): Grundbegriffe der Soziologie. Herausgegeben von Erich Bodzenta, Springer Verlag, Wien/New York, 3. unveränderte Auflage [Titel der englischsprachigen Originalausgabe, die dieser deutschsprachigen Ausgabe zugrunde liegt: Joseph H. Fichter: Sociology, 9th impression, The University of Chicago Press, 1966].

Fleck, Christian/Zilian, Hans Georg (1990): Die verborgenen Kosten der Arbeitslosigkeit, Verlag Anton Hain, Frankfurt am Main.

Gerhardter, Gabriele/Gruber, Markus/Mahringer, Helmut/Woitech, Birgit/Zinöcker, Klaus (2001): AMS report 24: Steuerungsformen des AMSund ihre Rückwirkungen auf arbeitsmarktpolitische Träger, Verlag Hofstätter, Wien (Download unter: www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«).

Heide, Holger (Hg.) (2002) Arbeitssucht – Historische Hintergünde und aktuelle Entwicklung einer neuen Volkskrankheit, Atlantik Verlag, Bremen

Henkel, Susanna Maria / Markowitsch, Jörg / Sturm, René (2002): Das AMS-Qualifikations-Barometer, in: Maria Hofstätter / René Sturm (Hg.), AMS report 34: Qualifikationsbedarf der Zukunft I: Früherkennung und Darstellung von Qualifikationsbedarf. Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft – Prognoseinstrumente und Innovationsfelder« des AMS vom 28. Mai 2002 in Wien, Seite 9–22, Verlag Hofstätter, Wien (Download unter: www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«).

Hofstätter, Maria / Sturm, René: AMS report 34: Qualifikationsbedarf der Zukunft I: Früherkennung und Darstellung von Qualifikationsbedarf. Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft – Prognoseinstrumente und Innovationsfelder« des AMS vom 28. Mai 2002 in Wien, Verlag Hofstätter, Wien (Download unter: www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«).

Jahoda, Maria / Lazarsfeld, Paul F. / Zeisel, Hans (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 19. Aufl.

Kirchler, Erich (1984): Arbeitslosigkeit und Alltagsbefinden. Eine sozialpsychologische Studie über die subjektiven Folgen der Arbeitslosigkeit, Rudolf Trauner Verlag, Linz.

Knapp, Gerald (Hg.) (2004): Soziale Arbeit und Gesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich, Verlag Hermagoras / Mohorjeva, Klagenfurt / Celovec.

Lassnigg, Lorenz / Wroblewski, Angela / Zilian, Hans Georg (1999): Arbeitslosenschulung in der flexibilisierten Wirtschaft, Rainer Hampp Verlag, Mering.

Lepschy, Doris (2006): Arbeit und Alter. Analyse der Situation und Strategien für ältere hoch qualifizierte Arbeitslose in der Region Obersteiermark Ost, Masterthese an der FH St. Pölten, St. Pölten.

Lepschy, Doris (2007): Professionalisierungsapekte der Sozialen Arbeit in Österreich, in SIO, Ausgabe 2/07, Österreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen – obds, Wien, Seite 28–32.

Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung, Zsolnay, Wien.

Mandl, Irene / Dorr, Andrea / Egger-Subotitsch, Andrea / Leuprecht, Eva (2006): AMS report 50: BerufswechslerInnen am österreichischen Arbeitsmarkt, Communicatio, Wien (Download unter: www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«).

Mayrhofer, Hemma / Raab-Steiner, Elisabeth (2007): Wissens- und Kompetenzprofile von SozialarbeiterInnen – Berufspraktische Anforderungen, strukturelle Spannungsfelder und künftige Herausforderungen, in: SIO, Ausgabe 1/07, Österreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen – obds, Wien, Seite 28–33.

Mosberger, Brigitte; Sturm, René (Hg.) (2004): AMS report 41: Lernen ohne Ende. Beiträge zur Fachtagung »Probleme der Flexibilisierung und Qualifizierung im Beschäftigungssystem«, Communicatio, Wien (Download unter: www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«).

Mosberger, Brigitte / Sturm René (Hg.) (2005): AMS report 47 – Wer hilft den HelferInnen. Beiträge zur Fachtagung »Kompetenzen, Berufsfelder und Arbeitsbedingungen von So-

zialarbeiterInnen« vom 23. Mai 2005 in Wien, Communicatio, Wien (Download unter: www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«).

Mörth, Anita P./Hey,Barbara (Hg.) (2006): geschlecht + didaktik. Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz (Download unter: www.uni-graz.at/kffwww/geschlecht_didaktik).

Popp, Reinhold/Posch, Klaus/Schwab, Marianne (Hg.) (2005): Foschung und Soziale Arbeit an Österreichs Fachhochschulen, Lit Verlag, Wien.

Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hg.) (2009): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Aktuelle Ansätze in der Lehre von Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Schmid, Tom (2004): Eulen nach Athen tragen. Oder: Gibt es eine besondere politische Verantwortung der Sozialarbeit? In: Gerald Knapp (Hg.), Soziale Arbeit und Gesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich, Seite 241–262, Klagenfurt/Celovec; zitiert wird Schaarschuch, Andreas (2000): Gesellschaftliche Perspektiven sozialer Dienstleistungen, in: Siegfried Müller/Heinz Sünker/Thomas Olk/Karin Böllert (Hg.) (2000), Soziale Arbeit – Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven, Seite 165–177, Neuwied/Kriftel.

Weischer, Christoph (2006): The never ending story – qualitative und quantitaive Ansätze in der empirischen Sozialforschung, in: Andrea Bührmann/Reinhart Kößler/Wichard Puls/Katrin Späte/Hans-Günter Thien/Elisabeth Tider (Hg.) (2006), Gesellschaftstheorie und die Heterogenität empirischer Sozialforschung, Westfälisches Dampfboot, Münster.

Wetzel, Ralf (2004): Mit Unternehmen kooperieren. Einsichten in wirtschaftliches Denken für Integrationsberater und soziale Berufe, Rainer Hampp Verlag, Mering.

Wögerer, Klaus (2006): Sozialarbeiter/-innen: Selbständig tätig in der Sozialen Arbeit. Analyse der Ist-Situation, Problemfelder und Entwicklungspotentiale in Österreich, Masterthese an der FH St. Pölten, St. Pölten.

Zempel, Jeannette/Bacher, Johann/Moser, Klaus (2001): Erwerbsarbeitslosigkeit. Ursachen, Auswirkungen und Interventionen, Leske und Budrich, Opladen.

Zilian, Hans Georg/Malle, Bertram (1994): Spreu und Weizen. Das Verhalten der Arbeitskräftenachfrage, Nausner & Nausner, Graz.

Zilian, Hans Georg (1999a): Soziale Kompetenzen in betrieblichen Tätigkeitsbereichen. Studie im Auftrag des Instituts für experimentelle Qualifikations- und Arbeitsmarktforschung (IQUA) – Schulungszentrum Fohnsdorf, Graz.

Zilian, Hans Georg (1999b): Die Zeit der Grille. Eine Phänomenologie der Arbeit, Verlag Fakultas, Amsterdam.

Zilian, Hans Georg (2000): Taylorismus der Seele, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie (ÖZS), 25. Jahrgang, Heft 2, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, Seite 75–97.

Zilian, Hans Georg (2002): »Wehe den Besiegten«, Studie im Auftrag des AMS Steiermark, AMS Steiermark, Graz.

Zilian, Hans Georg (2004): Sozialarbeit und interpretative Soziologie, in: Gerald Knapp (Hg.), Soziale Arbeit und Gesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich, Verlag Hermagoras/Mohorjeva, Klagenfurt/Celovec, Seite 12–37.

Zilian, Hans Georg (2005): Raubbau und Nachhaltigkeit in der Wissensgesellschaft, in: Brigitte Mosberger/René Sturm (Hg.), AMS report 41: Lernen ohne Ende. Beiträge zur Fachtagung »Probleme der Flexibilisierung und Qualifizierung im Beschäftigungssystem«, Communicatio, Wien, Seite 10–22 (Download unter: www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«).

7 Internet

- Eine Vielzahl von Studien zur Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung, darunter auch Texte zur Sozialen Arbeit bzw. zur beruflichen Situation von SozialarbeiterInnen, findet sich in der Volltext-E-Library des AMS-Forschungsnetzwerkes, die ständig erweitert wird: www.ams-forschungsnetzwerk.at
- Eine reichhaltige Quelle stellt auch das online-Archiv der von Hans Georg Zilian getragenen Denkwerkstätte Graz dar, die über zehn Jahre hinweg von 1995 bis 2005 einen Brennpunkt internationaler wissenschaftlicher Diskussionen rund um Arbeit, Arbeitslosigkeit und Arbeitsmarktpolitik bildete: www.denkwerkstaette.net
- Unter www.ams.at/berufsinfo können die berufskundlichen Unterlagen des AMS bestellt bzw. downgeloadet werden bzw. stehen dort auch weitere Internet-Tools zur Verfügung, wie etwa das AMS-Qualifikations-Barometer (www.ams.at/qualifikationsbarometer) oder die Berufsdatenbanken des Arbeitsmarktservice (www.ams.at/berufslexikon).
- Ein Portal für den Zugang zu umfassenden statistischen Daten zu Arbeitsmarkt und Beschäftigung findet sich unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »Web Ressourcen – Statistische Daten«.
- Eine profunde Auskunftsquelle über die Leistungen bzw. Aktivitäten der passiven (Transferleistungen) wie aktiven Arbeitsmarktpolitik (Instrumenten- wie regionalisierter Maßnahmeneinsatz) stellen die jährlichen Geschäftsberichte des Arbeitsmarktservice Österreich wie auch die jährlichen Geschäftsberichte der neun Bundesländerorganisationen des Arbeitsmarktservice dar. Sie stehen als Downloads im Internet zur Verfügung (www.ams.at). Dort können auch die verschiedenen Förderleistungen des Arbeitsmarktservice (Service für Arbeitsuchende bzw. Service für Unternehmen) abgerufen werden.

Doris Lepschy

Das Berufsfeld der Sozialen Arbeit – Aktuelle Aspekte der österreichischen Diskussion rund um Professionalisierung und Akademisierung

1 Einleitung

Im folgenden Beitrag[1] wird der Versuch unternommen, exemplarische Schlaglichter auf einige Aspekte zum Verhältnis zwischen der beruflichen Praxis der Sozialen Arbeit und der Sozialarbeitswissenschaft zu werfen – Aspekte, die sich schon allein aufgrund von Fragen, Bemerkungen und Kommentaren, die die langjährige sozialarbeiterische Berufstätigkeit der Autorin begleiten, als stets bedenkenswert herausstellen. Diese Äußerungen treten, sofern sie explizit verbalisiert werden, oft verblüffend schlicht bzw. scheinbar naiv in Erscheinung, werden gelegentlich in die Form rhetorischer Fragen gekleidet, um so – besser getarnt – ein persönliches Werturteil zu plazieren, ja, und sie treten de facto und regelmäßig nicht nur bei Laien und Lainnen (sofern diese überhaupt etwas mit dem Begriff der »Sozialen Arbeit« verbinden können) oder einer an der Person des/der SozialarbeiterIn interessierten Klientel auf, sondern auch bei den VertreterInnen berufsrelevanter Umfelder aus Verwaltung, Wirtschaft, Wissenschaft oder Medien: *»Was bringt das eigentlich, dass die Sozialarbeiter jetzt alle Bachelor heißen?«* Oder: *»Sozialarbeitswissenschaft, hmm, davon hab' ich noch nie gehört, also an der Uni gibt's des net.«* Oder: *»Aha, Sie sind Sozialarbeiterin, Sie machen also Streetwork!«* Oder: *»Sozialarbeiter, da war doch aner bei dem deppaten Taxi Orange dabei, is' scho' urlang her, a bisserl komisch san de Sozialtypen schon.«* Oder auch: *»Sozialarbeit also, kann mir gar nicht vorstellen, dass die an eine FH passt.«*

Beantwortungen bzw. Beantwortungsversuche und Repliken diesbezüglich führen nahezu ausnahmslos in ein reichhaltiges Geflecht von Überlegungen zu relevanten Momenten, Faktoren, Trends, echten oder scheinbaren Kausalitäten, Pro's und Contra's und dergleichen hinsichtlich der Entwicklung der Sozialen Arbeit – Überlegungen also, von denen einige nun im Anschluss kurz beleuchtet werden.

1 Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine geringfügig gekürzte Version eines Beitrages der Autorin, der unter dem Titel »Professionalisierungsaspekte Sozialer Arbeit in Österreich am Beginn des 21. Jahrhunderts« in der Fachzeitschrift Sozialarbeit in Österreich (SiO), Ausgabe 2/07, Seite 28ff, Wien 2007, erschienen ist. Der ursprüngliche Text wurde auch publiziert als AMS info 100 (Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at – Menüpunkt: »AMS-Publikationen – Forschung«, Jahr 2007).

2 Integration der sozialarbeiterischen Berufsausbildung in das Fachhochschul-System

Waren die vormaligen Sozialakademien von ihrer Organisation (Organisationskultur, formale Strukturen, ihrem »Habitus« und ihren Selbstbildern bzw. Selbstdeutungen) noch quasi exklusive Ausbildungsstätten (die sich eben der Ausbildung in der Disziplin »Sozialarbeit« widmeten), so gilt es nun für das Fach »Soziale Arbeit«, sich vor dem Hintergrund der Anforderungen und Normen des Bologna-Prozesses im Verbund mit anderen und teilweise sehr anders gelagerten Fachhochschul-Ausbildungen an einem konkreten Aus-, Fortbildungs- und Forschungsstandort (eben der jeweiligen Fachhochschule) zu organisieren, zu etablieren und überdies das übergeordnete Regelwerk des FH-Sektors als Ganzes wie auch jenes des jeweiligen Fachhochschul-Betreiberszu beachten und im Sinne der Fachhochschule voranzutreiben (z. B. Corporate Design, Bildungsmarketing, bildungspolitische Positionierung).

Die Akademisierung der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und ihre unmittelbar stattfindende Begegnung mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen am Ausbildungsstandort »Fachhochschule« im Besonderen bringen sehr, sehr viel inter- wie transdisziplinäre Schubkraft für die Entwicklung des Faches, gelten gerade doch die physisch-räumliche Nähe, die damit verbundenen Möglichkeiten zur Face-to-Face-Kommunikation wie auch die unterschiedlichen Bildungs- und Berufsbiographien der beteiligten Akteure und Akteurinnen als essentielle Stimulanzien, um fruchtbare Kommunikation und damit Reflexion und Innovation zu gewährleisten.

Gleichzeitig kann damit auch ein nachhaltiger Versuch unternommen werden, das nach wie vor in sehr vielen Köpfen dominante Bild einer primär (sozial-)reparativen und daher auch immer erst im nachhinein agierenden Profession aufzubrechen, zu modernisieren und um neue Facetten zu bereichern – angesprochen seien hier beispielhaft die für die Soziale Arbeit des 21. Jahrhunderts prospektiven Areale der präventiven Sozialarbeit, der betrieblichen Sozialarbeit, der Human-Resources-Arbeit oder des vielschichtigen (Querschnitts-)Themas »Arbeit und Arbeitslosigkeit«.

Die Positionierung der AbsolventInnen in neuen oder bisher kaum berührten Anwendungs- und Aufgabengebieten, die inter- wie transdisziplinär reflektierte Konturierung der Sozialarbeitswissenschaft als theoretische und methodische Leitdisziplin einer Sozialen Arbeit, die den Aspekt der Ethik zu keinem Zeitpunkt und in keinem ihrer Handlungsfelder vernachlässigt, aber auch eine profunde (Selbst-)Evaluierung werden zentrale Kriterien sein, an denen sich die Etablierung und die Fortentwicklung des Faches »Soziale Arbeit« im System der Fachhochschul-Ausbildungen bemessen werden.

Letztlich bedeutet all dies für das Fach auch die intensive Reflexion von Vorgaben, die unter Vokabeln und Kurzformeln, wie etwa »Arbeitsmarktorientierung«, »Systematische Analyse und Berücksichtigung der Nachfrageseite«, »Wirtschaftlichkeit«, »Managementdenken«, firmieren und per se dem FH-Sektor (man betrachte allein seine Entstehungs- und Legitimationsgeschichte in Österreich) eingeschrieben sind sowie durch den Bologna-Prozess weiteren Nachdruck erhalten.

3 Die »Vielfalt« an Ausbildungs-/Berufsbezeichnungen im sozialen wie psychosozialen Dienstleistungsbereich – Transparenzproblematik

Diskussionen um die Transparenz (Übersetzbarkeit, plausible Nachvollziehbarkeit von Ausbildungsbezeichnungen, Qualifikationen, Kompetenzen usw.) haben mittlerweile eine reichhaltige Tradition. Viele und oft sehr langwierige Bemühungen (man blicke allein auf die einschlägigen Projekte des EU-Programmes Leonardo da Vinci) werden lanciert, um hier international erhöhte Verständlichkeit und Erleichterung (Mobilität) zu schaffen, und auch der Bologna-Prozess soll hier ja unterstützend wirken.

Wie sieht das nun mit der Transparenz im Segment der Ausbildungen für Soziale Arbeit in Österreich aus? Vor welche Herausforderungen und Verständnishürden sind z. B. PersonalistInnen, (potenzielle) DienstgeberInnen, TeamleiterInnen wie Teamangehörige, MitarbeiterInnen in Kommunen oder sonstigen öffentlichen Einrichtungen oder potenzielle Auftraggeber, die dazu angehalten sind, die in Anboten beschriebenen Qualifikationen der ProjektnehmerInnen nachzuvollziehen und möglichst objektiv zu vergleichen, gestellt? Aber auch der/die eine oder andere KlientIn wird sich bei Gelegenheit fragen, warum der Sozialarbeiter Herr X diesen Titel führt und die Sozialarbeiterin Frau Y jenen Titel, wo doch beide das »Gleiche machen«.

Zum jetzigen Zeitpunkt (2007)[2] ist die Umstellung auf das gestufte Bologna-System der FH-Bachelor- und Masterstudiengänge bei den einzelnen Fachhochschulen unterschiedlich weit vorangeschritten, was bei (potenziellen) Dienst- wie AuftraggeberInnen wie auch in multiprofessionellen Teams zumindest partiell zu erheblicher (Begriffs-)Verwirrung und seitens der beteiligten SozialarbeiterInnen zu erheblichem Erläuterungsaufwand führt, aber auch innerhalb der Berufsgruppe der SozialarbeiterInnen regelmäßig Anlass zur Diskussion gibt.

Faktum ist, dass Diplomierte SozialarbeiterInnen (mit zwei- bzw. dreijähriger Ausbildung und zumeist mit sehr viel beruflicher Routine ausgestattet) sowie als »NewcomerInnen« die ersten jener KollegInnen, die einen FH-Diplomstudiengang absolviert haben, also mit der Abschlussbezeichnung »Mag. (FH) für sozialwissenschaftliche Berufe« graduiert wurden, am österreichischen Arbeitsmarkt präsent sind. Die Anzahl der Angehörigen der letztgenannten AbsolventInnengruppe wird sich in den kommenden Jahren noch spürbar erhöhen, da die Umstellung auf das gestufte Bologna-System schrittweise über mehrere Jahre hinweg verläuft und die letzten AbsolventInnen der dann endgültig auslaufenden FH-Diplomstudiengänge erst in der ersten Hälfte des kommenden Jahrzehntes den Arbeitsmarkt betreten werden.

2 Anmerkung: Mittlerweile (Stand: 2008/2009) ist diese Umstellung auf das Bologna-System an den österreichischen Fachhochschulen nahezu abgeschlossen.

Gegen Ende dieses Jahrzehntes, also in nicht mehr allzu weiter Ferne, werden die ersten AbsolventInnen der FH-Bachelorstudiengänge (Bachelor of Arts in Social Sciences, kurz BA) die Bühne betreten und nicht allzulange danach die ersten Master of Arts in Social Sciences (MA). Und genau diese BA- und MA-AbsolventInnen werden im Laufe der kommenden Dekade 2010 bis 2020 von einer Minderheit sukzessive zu einer Mehrheit werden, nicht zuletzt, da auch die AbsolventInnen der dann schon sehr historisch anmutenden Ausbildungen an den Sozialakademien in steigendem Ausmaß altersbedingt aus dem Arbeitsmarkt austreten werden. Hier kündigt sich ein drastischer Umbauprozess an, der aus berufssoziologischer Perspektive betrachtet vermutlich enorme Veränderungen für das Fach, sein Selbstbild als Profession und seine Positionierung am Arbeitsmarkt mit sich bringen wird – Veränderungen, über die zum jetzigen Zeitpunkt nur spekuliert werden kann, so z. B. die Frage, ob es zu einer hierarchischen und/oder aufgabenspezifischen Zersplitterung der einzelnen sozialarbeiterischen Ausbildungsgruppen oder zu einem kooperativen, netzwerkorientierten Berufsverständnis mit flachen Hierarchien kommen wird; weitere Aspekte in diesem Zusammenhang sind etwa unterschiedliche Erwerbsformen (etwa selbständig erwerbstätige SozialarbeiterInnen), das Verhältnis zu anderen für den beruflichen Kontext relevanten Berufsgruppen oder das generelle Image der Profession in der breiten Öffentlichkeit u. v. m.

Eine weitere Facette hinsichtlich der Vielfalt an Ausbildungsbezeichnungen resultiert aus den Bestimmungen der FHStG Novelle 2006: Für die gestuften FH-Bachelorstudiengänge und FH-Masterstudiengänge entfällt aufgrund dieser Novellierung das Erfordernis der Zusatzbezeichnung FH, nicht allerdings für die AbsolventInnen von FH-Diplomstudiengängen, die auch weiterhin die Zusatzbezeichnung FH in Ihrer Titelbezeichnung zu führen haben.

Es gibt aber noch eine zusätzliche Besonderheit am Ausbildungssektor der Sozialen Arbeit in Österreich, und das ist die zeitlich beschränkte Möglichkeit für AbsolventInnen der vormaligen Sozialakademien zu einer Nachqualifizierung an der Fachhochschule St. Pölten (seit dem Studienjahr 2005/2006) oder der Fachhochschule Joanneum Graz (seit dem Studienjahr 2006/2007). Dieses Angebot der beiden Fachhochschulen ist auf vier Jahre begrenzt. Diese Nachgraduierungsmöglichkeit gilt für die AbsolventInnen der vormaligen Sozialakademien mit mehrjähriger beruflicher Erfahrung sowie für die AbsolventInnen von ehemals zweijährigen postsekundären Erstausbildungen (Akademien für Sozialarbeit), wenn zusätzlich facheinschlägige Weiterbildungen an anerkannten postsekundären Bildungseinrichtungen im Ausmaß von mindestens zwei Semestern absolviert wurden.

Bedenkt man, dass a) allein im Universitätsbereich verschiedene Studienrichtungen (Psychologie, Soziologie, Pädagogik usw.) Kompetenzen im sozial- wie humanwissenschaftlichen Bereich vermitteln, dass b) Fortbildungszertifikate im Segment der Sozialen Arbeit (z. B. Lehrgänge an den FH) ein Thema werden, dass c) im Segment der psychosozialen Dienstleistungen wie auch in den Human-Resources generell eine Vielzahl an Aus- und Fortbildungen vorzufinden ist (Psychotherapie, Lebens- und Sozialberatung, Supervision, Mediation, Coaching etc. etc.), die außeruniversitär in verschiedensten Organisationsformen und auf unterschiedlichsten inhaltlichen Levels wie auch im Rahmen von Universitäts- bzw. Fachhochschul-Lehrgängen

angeboten werden, dass d) auch zukünftige DoktorandInnen nach der Einführung der dafür notwendigen Regelungen (vgl. Kapitel 5) vermutlich offensiv die Berufsbezeichnung »SozialarbeitswissenschafterIn« positionieren werden, ja dann hat man das Ende der Fahnenstange noch immer sehr lange nicht erreicht. Denn es warten ja noch jene Berufsgruppen am Arbeitsmarkt, die wirtschaftsorientierte Disziplinen und/oder Lehrgänge absolviert haben (Sozialmanagement, Sozialwirtschaft, QuereinsteigerInnen aus der Betriebswirtschaft mit einschlägiger Fortbildung, QuereinsteigerInnen aus universitären sozial- bzw. humanwissenschaftlichen Studienrichtungen mit einschlägiger Fortbildung u. ä.), die Managementkompetenz für den privatwirtschaftlichen wie auch – zumeist direkt davon abgeleitet – für den Dritten Sektor beanspruchen und die dabei direkt in die berufliche Interaktion wie Konkurrenz um (Management-) Positionen mit entsprechend qualifizierten SozialarbeiterInnen eintreten.

Daneben wird teilweise auch der rechtlich ungeschützte Begriff des Coachings als völlig eigenständiges Feld berufsbezogener Beratung verstanden (vgl.: www.coachingdachverband.at), teilweise sogar als Ersatz sozialarbeiterischer Beratung.

Gerade die Sozialarbeitswissenschaft als eigenständige Fachdisziplin der Sozialen Arbeit, die deren Kernkompetenzen und Zuständigkeiten klar umreißt, im wissenschaftlichen wie bildungs- und berufspolitischen Diskurs deutlich positioniert, durchsetzt und verteidigt sowie via Fachhochschule die entsprechende dafür erforderliche symbolische Wertigkeit im Wissenschaftssystem verliehen bekommt, kann hier ein solides Fundament zur Klärung anstehender »Transparenzfragen« bieten!

4 Etablierung der Sozialarbeitswissenschaft 1: Soziale Arbeit und deren Praxis als konstitutiver Bestandteil der Sozialarbeitswissenschaft

Die stete Einbringung jeweils selbstreflexiver Elemente aus der eigenen Profession (Berufsausübung) als SozialarbeiterIn in die wissenschaftliche Arbeit ist ein konstitutiver Bestandteil der sich im Aufbau befindlichen wissenschaftlichen Disziplin »Sozialarbeitswissenschaft«. Diese Selbstreflexion ist mit ein Unterscheidungsmerkmal zu einer verknappten Version einer chimärenhaften Sozialarbeitswissenschaft, die nichts anderes wäre als eine »Sozialarbeitssoziologie«, also eine (Sub-)Disziplin aus dem Kanon der Speziellen Soziologien (und daher einzureihen wäre unter Fächer wie Konsumsoziologie, Familiensoziologie, Medizinsoziologie und dergleichen).

Neben dieser konstitutiven Funktion kommen der sozialarbeiterischen Selbstreflexion im (Forschung-)Prozess der Sozialarbeitswissenschaft heuristische (erkenntnisfördernde), ethische (nicht eliminierbarer verantwortlicher Bezug zu den KlientInnen in allen Feldern der Sozialen Arbeit/Sozialarbeitswissenschaft) wie auch schlichtweg qualitätssichernde Funktionen zu. In einer Kurzformel gesprochen: »Es gibt keine Sozialarbeitswissenschaft ohne Soziale Arbeit« bzw. »Es gibt keine (substanzielle) Sozialarbeitswissenschaft, ohne dass diese von SozialarbeiterInnen durchgeführt wird«. Hingegen ist im Bereich der oben angesprochenen Speziellen Soziologien z. B. eine Medizinsoziologie, ohne dass diese von promovierten MedizinerInnen verrichtet wird, leistungsfähig und eine reale Tatsache des Wissenschaftsgeschehens. Oder um eine andere Spezielle Soziologie zu bemühen: »Man muss keine eigenen Kinder gezeugt oder eine eigene Familie gegründet haben, um ein leistungsfähiger Familiensoziologe bzw. eine leistungsfähige Familiensoziologin zu sein.«

5 Etablierung der Sozialarbeitswissenschaft 2: Doktoratsstudium »Sozialarbeitswissenschaft«

Ein Doktoratsstudium »Sozialarbeitswissenschaft« ist zurzeit nur im Ausland möglich, in Österreich kann das Doktorat mit einigen Auflagen in einer Bezugsdisziplin der Sozialen Arbeit (Soziologie, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften abgeschlossen werden). Für die Theorie bedeutet das, dass auch weiterhin intensive Forschungstätigkeit im Rahmen eines Doktorates nur in den Bezugsdisziplinen und wiederum nicht in der eigentlich dafür zuständigen Sozialarbeitswissenschaft erfolgt.

Essentielles Desiderat hinsichtlich der Sensibilisierung für die Wahrnehmung des Faches – gerade auch durch jene Akteure und Akteurinnen, die keine ExpertInnen für Soziale Arbeit sind, die aber sehr wohl in der beruflichen Realität der AbsolventInnen maßgeblich »Faktoren« darstellen – muss aber die Etablierung eines solchen Doktoratsangebotes auch in Österreich sein. So schreibt Peter Pantucek im AMS report 47 (Mosberger/Sturm, Wien 2005): »Wir als Profession brauchen solche Leute. Sie sollen – in Übereinstimmung mit ihrer sozialarbeiterischen Identität – an der wissenschaftlichen Grundierung des Berufes arbeiten. (…) Und wir brauchen jene künftigen Kollegen und Kolleginnen auch als Lehrende an den Fachhochschulen. Momentan gibt es noch große, ja gerade zu unüberwindliche Hürden beim Zugang zu einem Doktoratsstudium als SozialarbeiterIn.«

Wenn auch zur Zeit noch reine Zukunftsmusik, so bietet sich doch gerade hier das strategische Ziel an, Regelungen zu schaffen, die es ermöglichen, direkt an der Fachhochschule das Doktoratsstudium »Sozialarbeitswissenschaft« zu absolvieren – sei dies nun in gänzlicher Eigenregie durch die Fachhochschulen oder in Kooperation mit einem einschlägigen Institut einer universitären Bezugsdisziplin (z.B. durch ergänzende Prüfungen an der Universität und/oder den Besuch ausgewählter Seminare). Entscheidend ist und bleibt, dass sowohl die inhaltliche Gestaltung wie auch der formale Aufbau eines solchen »echten« Doktoratsstudiums der Sozialarbeitswissenschaft unter der Ägide der einschlägigen FH-Studiengänge der Sozialen Arbeit realisiert wird, wobei die kooperative Verständigung untereinander auf ein in seinem formalen Aufbau wie auch inhaltlichen Grundzügen einheitliches Curriculum die Durchsetzungskraft, Akzeptanz und das (Professionalisierungs-)Image am »Markt« steigern würde und die in der Praxis anhaltenden Legitimationsdiskussionen in geordnetere Bahnen lenken könnte. Angenehmer Nebeneffekt für die Praxis wäre wohl auch eine Reduktion der kommunikativen »Verzettelungen« hinsichtlich der die eigene Profession positionierenden Erläuterungen und Rechtfertigungen im beruflichen Alltag der SozialarbeiterInnen.

6 Ausblick

Dass der Legitimationsdruck für die Soziale Arbeit und die Sozialarbeitswissenschaft hoch ist, lässt sich schwerlich bestreiten, ebenso dass dieser Legitimationsdruck zwei außerordentlich unterschiedliche Gesichter hat, also nicht alleine durch fachinterne Qualitätsansprüche an wissenschaftliche Fundierung wie auch qualitätsvolle Arbeit mit den KlientInnen transportiert wird, sondern auch von monetaristisch durchtränkten gesellschafts- bzw. sozialpolitische Positionen angeheizt wird, die sich in den verschiedensten berufsrelevanten Kontexten festgesetzt haben und unter dem Deckmantel des scheinbar so vernünftig tönenden Vokabels »Wirtschaftlichkeit« gleichzeitig jede Menge Ressentiments im Begleitgepäck mitführen.

Für die Praxis der Sozialen Arbeit und die Sicherung ihrer stets gefährdeten intellektuellen und gesellschaftspolitischen Eigenständigkeit kann daher die Schärfung des wissenschaftlichen Profils der Sozialarbeitswissenschaft nur Vorteile bringen. Soziale Arbeit benötigt ein ausgebautes theoretisches Fundament, rege methodologische Diskussionen und Innovationen, die intensive und auch nach außen getragene Bearbeitung ethischer Fragestellungen und genauso eine lebendige berufssoziologische Forschung, die Erkenntnisse hinsichtlich der sozialarbeiterischen Erwerbsbiographien, Ausbildungs- und Berufsverläufe sowie Qualifikationsprofile hervorbringt – Erkenntnisse im Sinne profunder Rückmeldungen aus den »Wirklichkeiten der Sozialen Arbeit«, die ihrerseits wieder in die Fortentwicklung der Faches und seiner Handlungsfelder einfließen.

7 Literatur

Deimbacher, Wolfgang (2001): »Betriebliche Sozialarbeit – in Österreich das Aschenputtel der Sozialarbeit«, in: SiO, Ausgabe 2/2001.

Knapp, Gerald (Hg.) (2004): Soziale Arbeit und Gesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich, Klagenfurt.

Lepschy, Doris (2007): Professionalisierungsaspekte Sozialer Arbeit in Österreich am Beginn des 21. Jahrhunderts, in: Fachzeitschrift Sozialarbeit in Österreich (SiO), Ausgabe 2 / 07, Seite 28ff, Wien.

Mayrhofer, Hemma/Raab-Steiner, Elisabeth (2007): Wissens- und Kompetenzprofile von SozialarbeiterInnen – Berufspraktische Anforderungen, strukturelle Spannungsfelder und künftige Herausforderungen, in: SiO, Ausgabe 1/07.

Mosberger, Brigitte/Sturm René (Hg.) (2005): AMS report 47 – Wer hilft den HelferInnen. Beiträge zur Fachtagung »Kompetenzen, Berufsfelder und Arbeitsbedingungen von SozialarbeiterInnen« vom 23. Mai 2005 in Wien, Wien, Download unter: www.ams-forschungs netzwerk.at/downloadpub/AMSreport47.pdf

Pantucek, Peter (2005): Die Zukunft der beruflichen Anforderungen und Kompetenzen in der Sozialen Arbeit, in: Mosberger, Brigitte/Sturm René (Hg.) (2005): AMS report 47, Wien.

Popp, Reinhold/Posch, Klaus/Schwab, Marianne (Hg.) (2005): Forschung und Soziale Arbeit an Österreichs Fachhochschulen, Münster/Wien u. a.

Reichel, René (Hg.) (2005): Beratung, Psychotherapie, Supervision. Einführung in die psychosoziale Beratungslandschaft, Wien.

Verein zur Vernetzung psychosozialer Berufsgruppen (Hg.) (2005): Handbuch für psychosoziale Begleitung und Persönlichkeitsentwicklung, Purkersdorf.

Wögerer, Klaus (2006): Sozialarbeiter/-innen: Selbständig tätig in der Sozialen Arbeit. Analyse der Ist-Situation, Problemfelder und Entwicklungspotentiale in Österreich, Masterthese an der FH St. Pölten, St. Pölten.

Zum Thema »Coaching« siehe z. B.: www.coachingdachverband.at

www.ams.at/berufsinfo

… ist die Internet-Adresse für Berufsinformationen

Unter www.ams.at/berufsinfo stehen Ihnen aktuelle Berufsinformationen per Knopfdruck zur Verfügung. Hier finden Sie unter anderem:

- Informationen über die BerufsInfoZentren des AMS und deren Angebot,
- eine Auflistung aller BerufsInfoBroschüren des AMS sowie Hinweise, welche Broschüren Sie downloaden können,
- Programme, die Sie bei Ihrer Berufs- und Bildungsentscheidung unterstützen,
- Datenbanken, mit denen Sie die Berufs- und Bildungswelt per Mausklick erobern.

EIN BESUCH IM NETZ LOHNT SICH ALLEMAL!!!

Beispiele der Online-Infos des AMS:

Benötigen Sie eine Orientierungshilfe für Ihre Berufswahl, ist der *Berufskompass* die richtige Adresse.

Das *AMS-Qualifikationsbarometer* zeigt Ihnen, in welchen Berufsbereichen Arbeitskräfte nachgefragt werden und mit welchen Qualifikationen Sie punkten.

Im *AMS-Berufsinformationssystem* erfahren Sie, welche Qualifikationen in Ihrem Beruf derzeit gefragt sind, mit welchen Arbeitsbelastungen Sie rechnen müssen und welche Berufsalternativen Ihnen offenstehen.

Mit *Your Choice* erhalten Sie einen umfassenden Einblick in aktuelle geregelte Ausbildungsmöglichkeiten in Österreich: Lehrausbildungen, Schulen, Fachhochschulen, Universitäten.

Im *AMS-Berufslexikon online* können Sie detaillierte Beschreibungen aller Bildungsebenen aufrufen.

Die *AMS-Weiterbildungsdatenbank* bietet einen Überblick über Weiterbildungsmöglichkeiten, Ausbildungsträger und Kurse in ganz Österreich.

Publikationen der Reihe »AMS report« …

AMS report 11
Ruth Finder
Beschäftigungs- und Qualifikationsdynamik im Dienstleistungssektor
Analysen zum Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft

ISBN 3-900936-05-6

AMS report 12
Gudrun Biffl
Arbeitsmarktindikatoren
Definition und Erhebung nach nationaler und EU-Methode

ISBN 3-900936-06-4

AMS report 13
Lorenz Lassnigg, Andrea Leitner, Martin Unger, Angela Wroblewski
Zukunftsmodell Qualifizierungsverbund
Evaluierung des Qualifizierungsverbundes Triestingtal

ISBN 3-900936-07-2

AMS report 14
Isabel Naylon und Friederike Weber
Gender Mainstreaming als Ansatz einer Politik der Gleichstellung am Arbeitsmarkt
Die ESF-Vorgaben als Impuls für die Berücksichtigung der Chancengleichheit von Frauen und Männern in der Arbeitsmarktpolitik

ISBN 3-900936-08-0

AMS report 15

Norbert Kailer und Johann Steinringer

Personalentwicklung in Klein- und Mittelbetrieben

Bedarfe und Trends in einer dynamisierten Wirtschaft

ISBN 3-900936-09-9

AMS report 16

Walter Blumberger

Wege aus der Arbeitslosigkeit

Evaluierung des Unternehmensgründungsprogrammes
des Arbeitsmarktservice Österreich für den Zeitraum 1995 bis 1997

ISBN 3-900936-10-2

AMS report 17

Roland Atzmüller, Reinhold Gaubitsch, René Sturm

Innovation – Qualifikation – Aspekte regionaler Entwicklung

ISBN 3-900936-11-0

AMS report 18

Ferdinand Lechner, Rainer Loidl, Lukas Mitterauer,
Walter Reiter, Andreas Riesenfelder

Aktive Arbeitsmarktpolitik im Brennpunkt I:
Evaluierung Sozialökonomischer Betriebe

ISBN 3-900936-12-9

AMS report 19

Elisabeth Holzinger

Atypische Beschäftigung in Österreich

Trends und Handlungsoptionen vor dem Hintergrund internationaler Entwicklungen

ISBN 3-900936-13-7

AMS report 20

Gudrun Biffl

Die Zukunft der österreichischen Berufs- und Qualifikationslandschaft bis 2005

ISBN 3-900936-14-5

AMS report 21

Mario Steiner und Lorenz Lassnigg

Aktive Arbeitsmarktpolitik im Brennpunkt II: Evaluierung der stiftungsähnlichen Maßnahme DYNAMO für Langzeitarbeitslose

ISBN 3-900936-15-3

AMS report 22

Dorothea Sturn, Birgit Woitech

Unter Mitarbeit von Gabriele Gerhardter, Helmut Mahringer

Aktive Arbeitsmarktpolitik im Brennpunkt III: Evaluation ausgewählter Maßnahmen des abzwien

ISBN 3-900936-16-1

AMS report 23

Peter Kaufmann und Eveline Wollner

Aktive Arbeitsmarktpolitik im Brennpunkt IV: Evaluierung der Lehrstellenförderung in Wien

ISBN 3-900936-17-X

AMS report 24

Gabriele Gerhardter, Markus Gruber, Helmut Mahringer, Birgit Woitech, Klaus Zinöcker

Steuerungsformen des AMS und ihre Rückwirkungen auf arbeitsmarktpolitische Träger

ISBN 3-900936-18-8

AMS report 25

Nadja Bergmann, Ingrid Putz, Regine Wieser

Jugendliche mit und ohne Berufsausbildung

Eine Studie aus Sicht der Betroffenen

ISBN 3-900936-19-6

AMS report 26

Andrea Leitner und Angela Wroblewski

Aktive Arbeitsmarktpolitik im Brennpunkt V: Chancen für Wiedereinsteigerinnen mit längeren Berufsunterbrechungen

Evaluation der Maßnahme WiederIn des AMS Wien

ISBN 3-900936-20-X

AMS report 27

Helene Schiffbänker

Zur Qualifizierung von Frauen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien

Möglichkeiten, Aussichten und Grenzen im Rahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik

ISBN 3-900936-21-8

AMS report 28

Maria Hofstätter, René Sturm (Hg.)

Qualifikationsbedarf der Zukunft

Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft – Qualifikationsentwicklung« des AMS

ISBN 3-900936-22-6

AMS report 29

Edith Enzenhofer, Isabella Kaupa

Aktive Arbeitsmarktpolitik im Brennpunkt VI: Evaluierung der Maßnahme karenz plus des *abzwien*

ISBN 3-900936-23-4

AMS report 30

Andreas Riesenfelder

Aktive Arbeitsmarktpolitik im Brennpunkt VII: Evaluierung von Kursen im EDV- und kaufmännischen Bereich

ISBN 3-900936-24-2

AMS report 31

Ursula Adam, Hermann Kuschej,
Bruno Schernhammer, Gertrude Stix

Aktive Arbeitsmarktpolitik im Brennpunkt VIII:
Aktivierung als Prävention vor Langzeitarbeitslosigkeit

Evaluierung des Programmes Jobcoaching 2000 des AMS Wien

ISBN 3-900936-25-0

AMS report 32

Brigitte Mosberger, Karin Steiner

Unternehmerisches Agieren oder Flexibles Reagieren

Situation und Erwerbsrealität Neuer Selbständiger in Österreich

ISBN 3-900936-26-9

AMS report 33

Bettina Pilsel, Thomas Oberholzner, Friederike Weber

Fachkräftebedarf

Lösungsmodelle und Strategien zur Fachkräftebedarfsdeckung
in ausgewählten EU-Ländern und Australien

ISBN 3-900936-27-7

AMS report 34

Maria Hofstätter, René Sturm (Hg.)

Qualifikationsbedarf der Zukunft I:
Früherkennung und Darstellung von Qualifikationsbedarf

Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft – Prognoseinstrumente und Innovationsfelder« des AMS vom 28. Mai 2002 in Wien

ISBN 3-900936-28-5

AMS report 35

Manfred Saurug und Eva-Christina Seiler

Optimierung des Dienstleistungsangebotes des AMS für Wirtschaftsunternehmen

Eine Studie anhand des Beispiels AMS Kärnten

ISBN 3-900936-29-3

AMS report 36

Andrea Leitner, Angela Wroblewski, Helmut Hofer, Peter Prenner, Helmut Mahringer, Andreas Schuh

Aktive Arbeitsmarktpolitik im Brennpunkt IX: Arbeitsmarktpolitische Wirkungen des TBP Wien

Evaluation der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen des Territorialen Beschäftigungspaktes Wien für 1999

ISBN 3-900936-30-7

AMS report 37

Andrea Egger, Elisabeth Simbürger, Karin Steiner

Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik

ISBN 3-900936-31-5

AMS report 38

Nadja Bergmann, Maria Gutknecht-Gmeiner, Regine Wieser, Barbara Willsberger

Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt

ISBN 3-85495-219-8

AMS report 39

Edith Enzenhofer, Doris Muralter, Silvija Rapa, Elisabeth Simbürger, Karin Steiner

Erwerbsrealität von älteren ArbeitnehmerInnen

Chancen und Barrieren

ISBN 3-85495-220-1

AMS report 40

Maria Hofstätter, René Sturm (Hg.)

Qualifikationsbedarf der Zukunft II: Bildungsbiographien, Arbeitsmarktkarrieren und Arbeitsmarktbedarf

Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft – Kompetenzen als Dreh- und Angelpunkt einer sich verändernden Arbeitswelt« des AMS vom 28. Oktober 2003 in Wien

ISBN 3-85495-221-X

AMS report 41

Brigitte Mosberger, René Sturm (Hg.)

Lernen ohne Ende

Beiträge zur Fachtagung »Probleme der Flexibilisierung und Qualifizierung im Beschäftigungssystem« vom 31. März 2004 in Wien

ISBN 3-85495-222-8

AMS report 42

Karin Steiner, René Sturm (Hg.)

Qual der Wahl im Info-Dschungel

Beiträge zur Fachtagung »Qual der Wahl im Info-Dschungel – Möglichkeiten und Spannungsfelder in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung« vom 30. April 2004 in Wien

ISBN 3-85495-223-6

AMS report 43

Karin Steiner, René Sturm (Hg.)

Alte Hasen zum Alten Eisen?

Beiträge zur Fachtagung »Alte Hasen zum Alten Eisen?
Zur Situation älterer Menschen am Arbeitsmarkt«
vom 21. Juni 2004 in Wien

ISBN 3-85495-224-4

AMS report 44

Birgit Buchinger, Ulli Gschwandtner

»Und ich weiß, je länger es dauert, desto schwieriger wird es.«

Unterstützungsnotwendigkeiten des AMS zur Erleichterung
des beruflichen Wiedereinstieges nach längerer Beschäftigungspause
anhand des Beispiels Vorarlberg

ISBN 3-85495-225-2

AMS report 45

Maria Hofstätter, René Sturm (Hg.)

Qualifikationsbedarf der Zukunft III:
Weiterbildung von Geringqualifizierten

Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft –
Weiterbildung von Geringqualifizierten: Chancen, Hemmnisse, Bedarfe«
des AMS vom 12. November 2004 in Wien

ISBN 3-85495-226-0

AMS report 46

Reinhold Gaubitsch, René Sturm (Hg.)

Beruf und Beruflichkeit

Diskussionsbeiträge aus der deutschsprachigen
Berufsbildungsforschung

ISBN 3-85495-227-9

AMS report 47

Brigitte Mosberger, René Sturm (Hg.)

Wer hilft den HelferInnen?

Beiträge zur Fachtagung »Kompetenzen, Berufsfelder und Arbeitsbedingungen von SozialarbeiterInnen« vom 23. Mai 2005 in Wien

ISBN 3-85495-228-7

AMS report 48

Karin Steiner, Andrea Egger-Subotitsch, Eva Leuprecht, Ingrid Bittendorfer, René Sturm

AHS-MaturantInnen im Prozeß der beruflichen Orientierung

Eine Untersuchung unter angehenden Wiener AHS-MaturantInnen

ISBN 3-85495-229-5

AMS report 49

Andrea Egger-Subotitsch, René Sturm (Hg.)

»Damit fertig werden, das Beste herausholen und es irgendwie schaffen«

Beiträge zur Fachtagung »Physisch und psychisch beeinträchtigte Personen am Arbeitsmarkt« vom 15. März 2005 in Wien

ISBN 3-85495-230-9

AMS report 50

Irene Mandl, Andrea Dorr, Andrea Egger-Subotitsch, Eva Leuprecht

BerufswechslerInnen am österreichischen Arbeitsmarkt

Perspektiven und Chancen in Klein- und Mittelunternehmen

ISBN 3-85495-231-7

AMS report 51

Andrea Egger-Subotitsch, René Sturm (Hg.)

Neue Wege in den Gesundheits- und Sozialberufen mittels Kompetenzbilanzen

Beiträge zur Fachtagung »Der Erfahrung einen Wert geben! Neue Wege in den Gesundheits- und Sozialberufen« vom 18. Mai 2005 in Wien

ISBN 3-85495-232-5

AMS report 52

Maria Hofstätter, René Sturm (Hg.)

Qualifikationsbedarf der Zukunft IV: Gesundheit und Sport – Jobmotoren in Österreich?

Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft: Gesundheit und Sport – Jobmotoren in Österreich?« des AMS vom 25. November 2005 in Wien

ISBN 3-85495-233-3

AMS report 53

Brigitte Mosberger, René Sturm (Hg.)

Zwischen Lifelong Learning, Qualitätsdebatte und Werkvertrag

Beiträge im Anschluß an die Fachtagung »Kompetenzen, Berufsfelder und Arbeitsbedingungen von TrainerInnen« vom 5. Oktober 2005 in Wien

ISBN 3-85495-234-1

AMS report 54

Rudolf Götz, Isabel Naylon und Ehrenfried Natter

Productive Ageing in Europa

Recherchestudie zu Good Practice in ausgewählten Mitgliedstaaten der EU

ISBN 3-85495-235-X

AMS report 55

Céline Dörflinger, Andrea Dorr, Eva Heckl

Aktive Arbeitsmarktpolitik im Brennpunkt X

Evaluierung der Wiener JASG-Lehrgänge

ISBN 3-85495-236-8

AMS report 56

Brigitte Mosberger, Thomas Kreiml, Karin Steiner

Zwischen Lifelong Learning, Training und Professionalisierungsdiskurs

Bestandsaufnahmen und Analysen zum arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich vor dem Hintergrund der geforderten Umsetzung von Lifelong Learning

ISBN 3-85495-237-6

AMS report 57

Maria Hofstätter, René Sturm (Hg.)

Qualifikationsbedarf der Zukunft V: Hochschule und Arbeitsmarkt

Beiträge zur Fachtagung »Perspektiven der Beschäftigung von HochschulabsolventInnen: Schlußfolgerungen für die Studien- und Berufsberatung« des AMS vom 22. November 2006 in Wien

ISBN 978-3-85495-238-4

AMS report 58

Brigitte Mosberger, René Sturm (Hg.)

Betriebliche Gesundheitsförderung im Brennpunkt

Beiträge zur Fachtagung »Arbeit, Arbeitslosigkeit und Krankheit – Gesundheitsförderung als Ausweg?« vom 17. Mai 2006 in Wien

ISBN 978-3-85495-239-2

AMS report 59

Brigitte Mosberger, René Sturm (Hg.)

Jung, dynamisch, arbeitslos?

Beiträge zur Fachtagung »Neue Ansätze in der Berufsorientierung und -ausbildung benachteiligter junger Menschen« vom 18. Juni 2006 in Wien

ISBN 978-3-85495-240-6

AMS report 60

Brigitte Mosberger, Marie Jelenko, René Sturm (Hg.)

Gast oder ArbeiterIn?

Beiträge zur Fachtagung »Ungleichstellungen und Chancen von MigrantInnen am Arbeitsmarkt« vom 4. Juni 2007 in Wien

ISBN 978-3-85495-241-4

AMS report 61

Eva Heckl, Brigitte Mosberger, Andrea Dorr, Kerstin Hölzl, Eva Denkmayr, Thomas Kreiml

Soft und Hard Skills im alternativen Energiesektor

Eine explorative Studie mit Fokus auf Qualifikationsbedarf und Personalrekrutierungspraxis

ISBN 978-3-85495-242-2

AMS report 62

Brigitte Mosberger, René Sturm (Hg.)

Einbindung durch Ausbildung

Beiträge zur Fachtagung »Zur Situation von Personen mit geringer Qualifizierung am österreichischen Arbeitsmarkt« vom 14. Mai 2007 in Wien

ISBN 978-3-85495-243-0

AMS report 63

Thomas Diller, Karin Hagenauer

Michaela Erkl-Zoffmann, Bernhard Gratz, Barbara Wick

Alternsgerechtes Arbeiten im Fokus:
Das Modellprojekt »Oberpinzgau – Fit mit 50plus«

ISBN 978-3-85495-244-9

AMS report 64

Helmut Dornmayr, Norbert Lachmayr, Barbara Rothmüller

Integration von formal Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt

ISBN 978-3-85495-245-7

AMS report 65

Doris Lepschy, Karin da Rocha, René Sturm

Erwachsenenpädagogik und Sozialarbeit im Kontext des arbeitsmarktorientierten Lifelong Learning

Didaktische und methodische Handreichungen
an die Aus- und Weiterbildung sowie die berufliche Praxis

ISBN 978-3-85495-246-5

AMS report 66

Andrea Egger-Subotitsch, René Sturm (Hg.)

Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung

ISBN 978-3-85495-247-3

www.ams-forschungsnetzwerk.at

Das AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, stellt mit dem AMS-Forschungsnetzwerk eine umfassende Info- und Serviceplattform zur Verfügung, um Ergebnisse und Aktivitäten in der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung darzustellen und verstärkt nutzbar zu machen. Forschung (z. B. Volltext-E-Library), Expertise (z. B. AMS-Qualifikations-Barometer) und Praxis (z. B. Methoden- und Infohandbücher, BerufsInfoBroschüren der Reihe „Jobchancen Studium“) bilden hierfür die drei tragenden Säulen.

www.ams.at

Sie sind gefragt.

Doris Lepschy, Karin da Rocha, René Sturm
Erwachsenenpädagogik und Sozialarbeit in der Praxis – Ein Methodik-Kompendium für die arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildungsarbeit

Doris Lepschy
Das Handlungsfeld »Arbeitslosigkeit – Soziale Arbeit mit Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden« – Botschaften an die Ausbildung

Doris Lepschy
Das Berufsfeld der Sozialen Arbeit – Aktuelle Aspekte der österreichischen Diskussion rund um Professionalisierung und Akademisierung

www.ams-forschungsnetzwerk.at
… ist die Internet-Adresse des AMS Österreich
für die Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung

AMS
Arbeitsmarktservice
Österreich

P.b.b.
Verlagspostamt 1200

ISBN 978-3-85495-246-5