

WISSENSCHAFTLICHE
STUDIEN

Bernhard Schmidt-Hertha

Kompetenzerwerb und Lernen im Alter

» STUDIENTEXTE FÜR ERWACHSENENBILDUNG «



Bernhard Schmidt-Hertha

Kompetenzerwerb und Lernen im Alter

Studentexte für Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Bei der gelben Reihe des DIE handelt es sich um didaktisch strukturierte Bestandsaufnahmen zu Kernthemen der Erwachsenenbildung. Die Studentexte vermitteln fachliches Begründungswissen vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Forschungsstands und einer reflektierten Praxis. Sie eignen sich als Begleitmaterial in Fortbildungen und als Ausbildungsliteratur im Studium. Die Studentexte sind als Selbstlernmaterialien konzipiert und ermöglichen Neueinsteiger/inne/n im Handlungsfeld, erfahrenen Fachkräften und Studierenden die selbständige Erschließung des Themas.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Theresa Maas

Bisher in der Reihe Studentexte für Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Claudia de Witt, Thomas Czerwonka

Mediendidaktik

2. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2014, ISBN 978-3-7639-5315-8

Ekkehard Nuissl

Evaluation in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5266-3

Karin Dollhausen, Regine Mickler

Kooperationsmanagement in der Weiterbildung

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5060-7

Svenja Möller

Marketing in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4902-1

Horst Siebert

Theorien für die Praxis

3. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4266-4

Stefanie Hartz, Klaus Meisel

Qualitätsmanagement

3. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4248-0

Susanne Lattke, Ekkehard Nuissl, Henning Pätzold

Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4248-0

Ekkehard Nuissl

Empirisch forschen in der Weiterbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4246-6

Dieter Gnahs

Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente

2. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4244-2

Stefan Hummelsheim

Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1976-5

Steffen Kleint

Funktionaler Analphabetismus –

Forschungsperspektiven und Diskurslinien

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1975-8

Mona Pielorz

Personalentwicklung und Mitarbeiterführung

in Weiterbildungseinrichtungen

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1965-9

Wiltrud Gieseke

Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der

Erwachsenenbildung

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1955-0

Peter Faulstich, Erik Haberzeth

Recht und Politik

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1949-9

Weitere Informationen zur Reihe unter

www.die-bonn.de/st

Bestellungen unter

wvb.de

Studentexte für Erwachsenenbildung

Bernhard Schmidt-Hertha

**Kompetenzerwerb und
Lernen im Alter**

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Theresa Maas/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **42/0038** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wvb.de
Internet: wvb.de

Bestell-Nr.: 42/0038

© 2014 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 978-3-7639-5401-8 (Print)
ISBN 978-3-7639-5402-5 (E-Book)



Inhalt

Vorbemerkungen	7
1. Einleitung	9
2. Demografische Entwicklungen und Konstruktionen des Alters	13
3. Lernen im Lebenslauf: Formales, non-formales und informelles Lernen	20
3.1 Formale Bildung	20
3.2 Non-formale Bildung	22
3.3 Informelles Lernen	24
4. Weiterbildung älterer Menschen im Kontext Lebenslangen Lernens	29
4.1 Die bildungspolitische Perspektive	29
4.2 Die bildungstheoretische Perspektive	32
5. Kognitive, biografische und soziale Bedingungen des Lernens im Alter	35
5.1 Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im Alter	35
5.2 Die Bedeutung der (Lern-)Biografie	37
5.3 Soziale Rahmungen von Lernen im Alter	39
6. Bildungsbeteiligung und Lernaktivität im Alter	43
6.1 Entwicklung von Bildungsangeboten für Ältere	43
6.2 Beteiligung an organisierter Bildung	46
6.3 Informelle Lernaktivitäten	51
7. Weiterbildung und Inklusion älterer Menschen	55
7.1 Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur Inklusion im Alter	55
7.2 Basiskompetenzen als Grundlage für Inklusion	57
8. Bildungs- und Lernbedürfnisse älterer Menschen	62
8.1 Typen von Bildungsmotiven	62
8.2 Besondere Lernbedürfnisse im Alter	65
9. Lernarrangements und alterssensible Didaktik	69
9.1 Angebotsentwicklung für bildungsnahre Ältere im dritten Lebensalter	70
9.2 Angebotsentwicklung für bildungserne Ältere im dritten Lebensalter	71
9.3 Angebotsentwicklung für Ältere im vierten Lebensalter	72

10. Intergenerationelles Lernen	75
10.1 Intergenerationelles Lernen in der Erwachsenenbildung	77
10.2 Intergenerationelles Lernen in anderen Kontexten	80
11. Trends und Zukunft der Weiterbildung im höheren Lebensalter	82
11.1 Steigende Nachfrage	82
11.2 Hochbetagte als neue Zielgruppe	83
11.3 Angebotsentwicklung: Fokus auf Inhalte statt Altersgruppen	84
11.4 Kompetenzorientierung	85
12. Kompetenzen und Kompetenzerwerb im höheren Alter.....	88
12.1 Kompetenzbegriff	88
12.2 Bedeutung von Kompetenzen in der Nacherwerbsphase	90
12.3 Beispiel: Literalität Älterer	91
12.4 Beispiel: Medienkompetenz im Alter	94
13. Kompetenzanforderungen im Alltag und informelles Lernen	97
13.1 Arbeitsplatz	98
13.2 Familie und Freunde	99
13.3 Hobbys und Reisen	101
13.4 Ehrenämter und bürgerschaftliches Engagement	102
14. Erträge von Bildung im Alter	105
14.1 Humankapital	106
14.2 Soziales Kapital	108
14.3 Identitätskapital	109
15. Resümee	112
Literatur	114
Glossar	126
Zusammenfassung/Abstract	128
Autor	129

Vorbemerkungen

Das Lernen Älterer ist ein Menschenrecht, aber erst der demografische Wandel hat daraus ein (nicht nur) bildungspolitisch relevantes Thema gemacht. In Deutschland wird die Generation der „Baby-Boomer“ in den nächsten Jahren in den Ruhestand eintreten. Spätestens dann stehen immer mehr Menschen im Ruhestand einer schrumpfenden Gruppe von Erwerbstätigen gegenüber. Es wird daher zukünftig darauf ankommen, dass die Potentiale älterer Menschen sowohl in den späten Jahren ihrer Berufstätigkeit als auch in der Nacherwerbsphase besser erkannt und genutzt werden. Denn ohne die Bereitschaft und die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen vieler, möglichst aller Menschen, können die individuellen und gesellschaftlichen Aufgaben, die sich aus dem demografischen Wandel ergeben, kaum bewältigt werden. Darüber herrscht Einigkeit. Wie ein solch anspruchsvolles Ziel allerdings erreicht werden kann, wie z.B. Bildungsangebote für neue Bedarfe entwickelt und Ältere in ihren Aktivitäten und in ihrer Selbstständigkeit unterstützt werden können, darüber gehen die Meinungen noch auseinander. Die vorliegende Publikation von Bernhard Schmidt-Hertha stellt einen wichtigen Baustein für die Entwicklung von Perspektiven für die Alterns- und Altenbildung dar. Sie informiert in prägnanter Form über die gesellschaftlichen Hintergründe, liefert wichtige Daten und erleichtert Studierenden damit den systematischen Einstieg in die Thematik.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) beschäftigt sich seit geraumer Zeit mit der Bildung Älterer. Dementsprechend reichen die institutseigenen Publikationen zu diesem Thema bis in die 1990er Jahre zurück. So eröffnete ein von Erhard Schlutz und Hans-Peter Tews 1992 herausgegebener Sammelband eine „Perspektive zur Bildung Älterer“. In der Reihe *Theorie und Praxis* erschien 2001 ein Band über „Selbstorganisiertes Alter“ von Sylvia Kade und 2008 eine Ausgabe zur „Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte“ von Andreas Kruse. Der REPORT widmete dem Thema „Alter und Bildung“ 2006 eine ganze Ausgabe. Und auch die aktuelle Assessment-Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL) des DIE zeugt von den Bestrebungen des Instituts, zur Fortentwicklung der Alterns- und Altenbildung beizutragen.

Die Erwachsenenbildung nähert sich dem Lernen im Alter durch Konzepte, die entweder mehr an der speziellen Situation älterer Menschen (Altenbildung, Geragogik) oder an einem lebensbegleitenden Bildungsverständnis (Altersbildung, intergenerationelles Lernen) orientiert sind. Bernhard Schmidt-Hertha betont die Notwendigkeit der Verzahnung beider Perspektiven, da das Alter – ebenso wie die anderen Lebensphasen – durch heterogene Lebens- und Lernbedingungen gekennzeichnet ist. Es geht ihm dabei nicht um den einen zielführenden Weg zur Verbesserung der Bil-

dung im höheren Lebensalter, sondern um differenziertes und datengestütztes Handeln in der Weiterbildung. Dieser Ansatz wird auch durch seine sonstigen Arbeiten gestützt. So hat er gemeinsam mit Rudolf Tippelt u.a. vor einigen Jahren eine Publikation zur „Bildung im Alter“ (2009) vorgelegt. Aktuell arbeitet er an CILL-Studie mit, mit der erstmals grundlegende alltagsrelevante Kompetenzen der 66–68-Jährigen erfasst werden.

Bernhard Schmidt-Hertha spannt in seinem Text einen weiten Bogen von den Grundlagen des Lernens über kognitive und biografische Perspektiven bis hin zu den Lernbedürfnissen älterer Menschen. Anschließend befasst er sich mit alterssensiblen Lernarrangements und intergenerationallem Lernen, und er diskutiert den Kompetenzbegriff sowie die Erträge der Bildung im Alter. Auf diese Weise gelingt ihm ein ausgewogenes Verhältnis von prägnanten Informationen und Anregungen für didaktisches Handeln. Die am Ende jedes Textabschnittes formulierten Reflexionsfragen und Literaturhinweise sind sorgsam ausgewählt und unterstützen jene, die ihren Lernfortschritt vertiefen und selbst kontrollieren möchten. Die gründliche Aufarbeitung deutscher und internationaler Literatur ist eine weitere Stärke des vorliegenden Buches. In bewährter Form sind didaktisch aufbereitete Lernmaterialien zu diesem Buch im Internet-Angebot des DIE sowie auf der Website des Verlags zu finden (→ www.die-bonn.de/st und wbv.de/artikel/42---0038)

Bernhard Schmidt-Hertha resümiert am Ende seines Textes: „Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung sind keine Frage des Alters, sondern in jeder Lebensphase möglich ...“ Das Buch ist von der Grundidee getragen, dass die Lernvoraussetzungen im höheren Lebensalter sehr heterogen sind und daher differenzierte Bildungsangebote erfordern. Dabei sollten weder der gesellschaftliche Bedarf nach einer Bewältigung der Folgen des demografischen Wandels noch die individuellen Entwicklungsbedürfnisse verabsolutiert werden. Weiterbildung im Alter sollte ein breites Angebotsspektrum bieten, das an aktuelle Forschungsbefunde anschließt. Dieser integrative Ansatz ist nicht nur für Studierende (der Erwachsenenbildung) lehrreich, er stellt zugleich eine solide Informationsbasis für Weiterbildungspolitik und Weiterbildungspraxis dar.

*Josef Schrader
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

1. Einleitung

Vorstellungen von Bildungsprozessen bis weit in das Erwachsenenalter hinein finden sich bereits in der Antike, auch wenn dort weniger die Bildungsbedarfe in bestimmten Lebensphasen als vielmehr die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit im Vordergrund standen. So entwirft Platon in seiner *Padeia* ein Bildungs- und Ausbildungsprogramm für Staatsmänner, das bis ins fünfte Lebensjahrzehnt hineinreicht (vgl. Zwick 2004). Alter wird von Platon als eine Voraussetzung für das Erreichen von Weitsicht und politischer Entscheidungskompetenz verstanden, also mit dem später von Baltes/Staudinger (2000) wieder aufgegriffenen Konzept der „Weisheit“ assoziiert. Ebenso alt und nicht weniger präsent sind Diskurse, die das Alter in ein eher negatives Licht rücken und mit Krankheit, Gebrechen und kognitiven Verlusten in Verbindung bringen. So beklagt der römische Philosoph Lucretius Carus die „erlahmenden Geisteskräfte“ im Alter (vgl. Röhr-Sendlmeier 1996, S. 103) und vertritt damit ein defizitorientiertes Altersbild, wie es u.a. auch in der Gerontologie bis Mitte des 20. Jahrhunderts vorherrschte. Damit sind die beiden dominanten Diskurslinien in der Auseinandersetzung mit dem Alter – Weisheit einerseits und körperlich-geistiger Abbau andererseits – bereits in der Antike identifizierbar. Diese ziehen sich durch die Auseinandersetzung mit Alter und Altern in der Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Kontexten bis in die heutige Zeit.

Als wissenschaftlicher Gegenstand hat sich Bildung im Alter erst Mitte des vergangenen Jahrhunderts etabliert, als die Gerontologie in den 1950er und 1960er Jahren allmählich begann, sich auch für Fragen des Lernens im höheren Alter zu interessieren (vgl. Arnold 2000). Gleichzeitig sehen auch Erziehungswissenschaftler einen Forschungsbedarf im Hinblick auf Bildungsprozesse in der letzten Lebensphase. Allerdings wird diesem Bildungsbereich aufgrund der besonderen Lernvoraussetzungen älterer Personen ein hohes Maß an Spezifität zugeschrieben, so dass eine disziplinäre Abgrenzung zu anderen Bereichen der Erziehungswissenschaft angebracht erschien und die Forderung nach einer „Gerontagogik“ als neue Disziplin – zumindest aber als erziehungswissenschaftliche Subdisziplin – laut wurde (vgl. Veelken 2000). Wenngleich sich dieses Konzept als Disziplin nicht umfassend durchsetzen konnte, findet der Terminus auch heute noch in wissenschaftlichen Fachgesellschaften, Arbeitsgruppen, Tagungen und Denominationen von Professuren Verwendung.

In den 1970er und 1980er Jahren folgte eine Phase der Ausdifferenzierung der Altenbildungs- und Altersbildungspraxis, wobei unter Ersterem hier Bildungsangebote für Ältere und unter Letzterem Bildungsangebote zur Vorbereitung auf die Lebensphase Alter zusammengefasst werden (vgl. auch Bubolz-Lutz 2000). Diese Ausdifferenzierung basierte u.a. auf der von der Gerontologie betonten Heterogenität des Alterns und des Alters.

DEFINITION**Heterogenität des Alterns und Alters**

Dieser Begriff steht für die Erkenntnis, dass Alternsprozesse verschiedener Individuen sehr unterschiedlich verlaufen und stark von genetischen Dispositionen, vorangegangenen Lebensphasen sowie von der aktuellen Lebenssituation beeinflusst sind.

In der sozialwissenschaftlichen Forschung fokussierte man zunehmend den Übergang in die Nacherwerbsphase als einen potenziell krisenhaften und durch Bildungsangebote zu begleitenden Umbruch (vgl. z.B. Winter 1980). Gleichzeitig wurden über Evaluationsstudien Erfahrungen und Erkenntnisse zur didaktischen Gestaltung von Bildungsangeboten für Ältere erweitert.

In den 1990er Jahren rückte der „demografische Wandel“ zunehmend in das Bewusstsein von politischen Entscheidungsträgern und Wirtschaftsverbänden, wodurch Forschungsarbeiten zur Weiterbildung älterer Arbeitnehmer an Bedeutung gewannen. Diese Arbeiten hatten einen vorläufigen Höhepunkt in einer breiten internationalen Diskussion, wie sie um die Jahrtausendwende u.a. von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Nordeuropa vorangetrieben und von europäischen Organisationen wie dem *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP) forciert wurden (vgl. Tikkannen/Nyhan 2006). Die von der Gerontologie bereits in vorangegangenen Jahrzehnten thematisierte Heterogenität der Zielgruppe Ältere wurde in den 1990er Jahren vermehrt zu einem Thema sozial- und bildungswissenschaftlicher Forschung. Dennoch wurden repräsentative Studien zu Bildungsverhalten und Bildungsinteressen, die auch Personen über 65 Jahre in den Blick nahmen, in Deutschland erst im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts durchgeführt (Barz/Tippelt 2004; Schröder/Gilberg 2005; Schiersmann 2006; Tippelt u.a. 2009a).

Nicht nur im Rahmen dieser Studien wurde die Heterogenität von Lebens- und Lernbedingungen im Alter deutlich sichtbar. Während es jedoch für die meisten Bildungsträger fast absurd erscheinen würde, einen Kurs für alle Jugendlichen – vom Abiturienten bis zum Schulabbrecher – anzubieten, ist die Zielgruppe „Senioren“ oft noch ohne weitere Spezifikationen in Programmen und Angeboten adressiert. Dies ist nicht nur vor dem Hintergrund einer immer längeren, nachberuflichen Lebensphase unzureichend. Es ist auch mit einer mit dem Alter zunehmenden Heterogenität innerhalb einer Kohorte unvereinbar.

DEFINITION**Kohorte**

Unter dem Begriff „Kohorte“ versteht man eine Gruppe von Personen, die im gleichen Zeitraum (oft im gleichen Jahr) geboren sind.

Insbesondere aus der am Lebenslangen Lernen orientierten Bildungsforschung ist bekannt, dass Personen, die mit höheren Bildungsabschlüssen das formale Bildungssystem verlassen, häufig auch weiterbildungsaktiver sind und an ihrem Arbeitsplatz mehr Möglichkeiten zur Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen haben (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Entsprechend ist von einem weiteren Auseinanderdriften von Kenntnissen, Kompetenzen und auch Lernerfahrungen im Lebensverlauf auszugehen und von einer wachsenden Heterogenität der Bildungsinteressen und -gewohnheiten, wie sie sich auch in den genannten Studien zeigen.

In diesem Band wird daher immer wieder auf die Diversität des Alters und Alterns verwiesen und es werden verschiedene Gruppen Älterer in den Blick genommen. Dennoch werden an verschiedenen Stellen auch Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Lernenden thematisiert. Dabei soll nicht der Eindruck einer homogenen Gruppe von Gleichaltrigen vermittelt werden, sondern auf Basis von Durchschnitts- und Idealtypen Altersdifferenzen herausgearbeitet werden, die jedoch nie für alle Personen in einer Altersgruppe zutreffen.

In den folgenden Kapiteln werden zunächst demografische Veränderungen skizziert und der Begriff „Alter“ aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet (Kap. 2), bevor auf die Bildungsmöglichkeiten älterer Erwachsener eingegangen wird (Kap. 3). Das Konzept des Lebenslangen Lernens als Begründungszusammenhang für Bildung in allen Lebensphasen wird in Kapitel 4 thematisiert. Anschließend wird auf die Voraussetzungen eingegangen, die gerade ältere Erwachsene für Lern- und Bildungsprozesse mitbringen (Kap. 5). In welcher Weise und in welchem Umfang ältere Erwachsene tatsächlich an Bildungsprozessen partizipieren und welche Relevanz diese Aktivitäten im Hinblick auf deren gesellschaftliche Integration haben, wird in den Kapiteln 6 und 7 reflektiert. Ausgehend von den spezifischen Lern- und Bildungsinteressen Älterer (Kap. 8) lassen sich einige Hinweise für die Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements für ältere Zielgruppen formulieren (Kap. 9), wobei dem intergenerationalen Lernen und den damit verbundenen Herausforderungen eine besondere Rolle zukommt (Kap. 10). Einige sich abzeichnende Zukunftsthemen (Kap. 11) beschließen den Teil des Buches, der auch die institutionellen Rahmungen von Bildung im Alter in den Blick nimmt. In den Kapiteln 12 und 13 stehen die Möglichkeiten, Potenziale und auch Bedarfe von und für Kompetenzentwicklung im Alter im Mittelpunkt. Dabei werden sowohl die in organisierten Bildungsangeboten als auch im alltäglichen Lebensverlauf aufgebauten Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Blick genommen, deren Relevanz vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebenswelten im Alter diskutiert wird. Zu guter Letzt wird die Frage nach Bildungserträgen im Alter aufgeworfen und anhand empirischer Daten reflektiert (Kap. 14), bevor das Resümee (Kap. 15) diesen Band abschließt.

Ziele des Studientextes

- Die Leserinnen und Leser sollen sich einen Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Bildung und Lernen im Alter verschaffen.
- Verschiedene Lernfelder und Bildungsgelegenheiten, die gerade auch für ältere Erwachsene relevant sind, sowie Möglichkeiten zu deren Gestaltung sollen den Leserinnen und Lesern bekannt gemacht werden.
- Die Leserinnen und Leser sollen in ausgewählte gerontologische, psychologische und soziologische Forschungsarbeiten zu Bildungs- und Lernprozessen in der Nacherwerbsphase eingeführt werden.
- Aktuelle Befunde zu Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im höheren Erwachsenenalter werden ebenso dargestellt wie Bildungserträge für Ältere und Prinzipien des intergenerationalen Lernens. Die Lesenden sollen die damit verbundenen Forschungsarbeiten nachvollziehen und deren Relevanz einschätzen können.

2. Demografische Entwicklungen und Konstruktionen des Alters

Wenngleich Demografie als die Wissenschaft von der Entwicklung von Bevölkerungsstrukturen sehr viel mehr Merkmale in den Blick nimmt als nur das Alter (z.B. Geschlecht, Migration, Stadt-Land-Verhältnis etc.), wird unter dem Schlagwort des „demografischen Wandels“ vor allem die sich verändernde Altersstruktur diskutiert.

DEFINITION

Der demografische Wandel

Der Begriff des „demografischen Wandels“ bezeichnet Veränderungen in der Zusammensetzung von Gesellschaften, insbesondere der Altersstruktur. In nahezu allen modernen Industrienationen zeichnet sich seit einigen Jahrzehnten – und perspektivisch für die nächsten Jahrzehnte – ein ähnlicher Trend ab, auch wenn dieser in den jeweiligen Ländern teilweise zeitversetzt und in unterschiedlichen Tempi erfolgt (vgl. DIE 2001). Gemeinsam ist den meisten Industrienationen eine (trotz Zuwanderung) mittelfristig schrumpfende Bevölkerung, ein zunehmender Altersdurchschnitt in der Bevölkerung und einige besonders geburtenstarke Jahrgänge (die sog. Babyboomer sind in den meisten Ländern zwischen 40 und 65 Jahren zu finden).

Die genannten Faktoren des demografischen Wandels markieren eine Trendwende in der Bevölkerungsentwicklung. Die Ursachen hierfür sind wiederum in vielen Ländern ähnlich:

- *Eine gestiegene Lebenserwartung*

Die Menschen werden aufgrund besserer medizinischer Versorgung, weniger körperlich belastenden Arbeiten und sehr guten hygienischen Bedingungen älter. Die durchschnittlich höhere statistische Lebenserwartung ist allerdings nicht nur durch Langlebigkeit verursacht (Hochbetagte gab es auch schon vor hunderten von Jahren). Sie ist insbesondere auch eine Folge der geringeren Säuglings- und Kindersterblichkeit, die wiederum auf die oben genannten Punkte zurückzuführen ist. Global hat sich die Lebenserwartung zwischen 1900 und 2000 mehr als verdoppelt (vgl. Lee 2003).

- *Eine stark gesunkene bzw. sinkende Geburtenrate*

Statistisch betrachtet müsste jede Frau durchschnittlich 2,1 Kinder gebären, um die Bevölkerungsstärke in hochentwickelten Ländern aufrechtzuerhalten (in Entwicklungsländern läge der entsprechende Wert aufgrund der Kindersterblichkeit deutlich höher). In nahezu allen Industrienationen (ausgenommen Island, Israel und Neuseeland) wird diese Zahl seit einigen Jahrzehnten nicht mehr erreicht, wenn-

gleich die Geburtenraten zwischen 1,23 in Korea, 1,39 in Deutschland und 2,07 in Irland schwanken (vgl. OECD 2013b). Ursächlich hierfür werden zumeist die veränderte Bedeutung von Kindern vor dem Hintergrund sozialer Sicherungssysteme, die mangelnde Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei einer deutlich gewachsenen Erwerbsquote von Frauen und die medizinischen Möglichkeiten einer zuverlässigen Schwangerschaftsverhütung („Pillenknick“) genannt. Jedoch ist die Geburtenrate auch global und unter Berücksichtigung der Entwicklungsländer innerhalb der vergangenen 200 Jahre auf weniger als die Hälfte geschrumpft (vgl. Lee 2003).

- *Kriege und Krankheiten*

Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts haben Kriegsereignisse und große Epidemien immer wieder zu drastischen Einschnitten in der Bevölkerungspyramide geführt. Dass die modernen Industrienationen von solchen Ereignissen in den letzten Jahrzehnten – zumindest nicht mehr mit vergleichbaren Opferzahlen – verschont geblieben sind, trägt eher zur Stabilisierung der Bevölkerungszahlen bei.

Aktuelle Bevölkerungsprognosen gehen von einem weiteren deutlichen Anstieg des Anteils älterer Erwachsener in Deutschland in den nächsten Jahren aus, während die Anzahl der jüngeren Altersgruppen innerhalb einer insgesamt rückläufigen Bevölkerungszahl weiter zurückgeht (→ Abb. 1). Auch unter Berücksichtigung verstärkter Zuwanderung und einer leicht steigenden Geburtenziffer dürfte sich dieser Trend mittelfristig kaum mehr ändern.

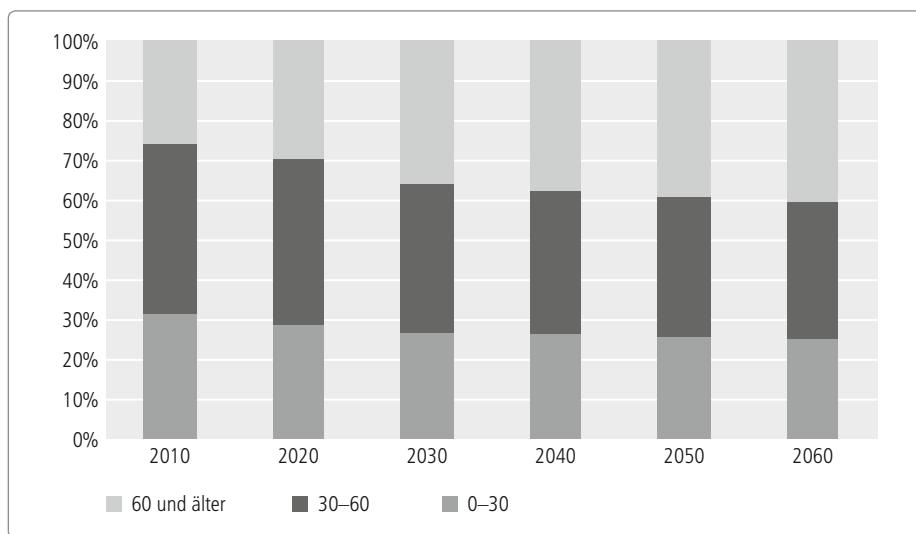


Abbildung 1: Bevölkerungsentwicklung in Altersgruppen
(eigene Darstellung; Daten aus Statistisches Bundesamt 2009)

Die daraus resultierenden Konsequenzen sind nicht nur auf dem Arbeitsmarkt und im Gesundheitssystem spürbar, werden dort aber besonders intensiv diskutiert. Die Bedingungen in den beiden genannten Bereichen sind national sehr unterschiedlich, weshalb im Folgenden von der *gegenwärtigen Situation in Deutschland* ausgegangen wird.

Die Zahl der Personen, die ihre Berufslaufbahn altersbedingt beenden, wird vor allem in den nächsten zehn bis 20 Jahren noch einmal deutlich ansteigen, wenn die geburtenstarken Jahrgänge der in den 1960er Jahren geborenen Babyboomer das Rentenalter erreichen. Die auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nachrückenden Kohorten sind zahlenmäßig nur halb so stark und können den altersbedingten Wegfall von Arbeitskräften daher nur zu einem Bruchteil kompensieren. Nach bevölkerungstypischen Vorausberechnungen kann der dadurch entstehende Arbeitskräftemangel auch durch Zuwanderung nicht aufgefangen werden (vgl. Statistisches Bundesamt 2006). Es bleibt allerdings abzuwarten, wie sich die angespannte Lage auf den Arbeitsmärkten vieler anderer europäischer Ländern auswirkt und inwiefern es zu einem signifikanten Anstieg der innereuropäischen Arbeitsmigration kommt. Dennoch wird – trotz Heraufsetzung des Renteneintrittsalters – aktuell von einem zunehmenden Nachfrageüberhang auf dem Arbeitsmarkt und erheblichen Belastungen für die Sozialversicherungssysteme ausgegangen (vgl. z.B. BA 2011).

Das Solidarprinzip

Das deutsche Sozialversicherungssystem basiert darauf, dass die Kosten von medizinischer Versorgung und Pflege über die Beiträge zu Kranken- und Pflegeversicherungen sowie zur Arbeitslosenversicherung auf die gesamte Bevölkerung umverteilt werden. Das heißt aber auch, wenn die Kosten aufgrund einer höheren Lebenserwartung steigen, betrifft das alle gesetzlich Sozialversicherungspflichtigen. Im Rentenversicherungssystem werden die von der erwerbstätigen Bevölkerung geleisteten Beiträge zur Rentenversicherung verwendet, um die Renten der aktuell nicht mehr Erwerbstätigen zu finanzieren.

Für das Gesundheits- und Sozialsystem werden durch den wachsenden Anteil Älterer und Hochbetagter in der Bevölkerung erhebliche Mehrkosten erwartet. Dieser in der Öffentlichkeit immer wieder diskutierten Befürchtung stehen gerontologische Forschungsergebnisse gegenüber, die auf weit komplexere Zusammenhänge von Alter und Krankheit verweisen. Einerseits scheinen Befunde zu einer mit der Hochaltrigkeit zunehmenden Verbreitung demenzieller Erkrankungen die Befürchtungen zu bestätigen. Andererseits verweisen andere Studien auch auf die Möglichkeit eines Hinauszögerns von altersbedingten Verlusten und Erkrankungen durch ein aktives Altern: Demnach kann einer langen Phase gesunden Alterns, unabhängig von sozialen Stützungssystemen, schließlich eine kurze Phase sich häufender gesundheitlicher Probleme folgen (vgl. Kruse 2006b). Angesichts dieser Forschungslage ist zumindest unklar, inwieweit eine

wachsende Zahl älterer Menschen tatsächlich eine Kostenexplosion im Gesundheits- und Versorgungswesen herbeiführt.

Diese Diskurse sorgen für ein eher negativ gefärbtes und mit verschiedenen Befürchtungen verknüpftes Bild demografischer Veränderungen in der Öffentlichkeit. Demgegenüber bietet eine „Gesellschaft des langen Lebens“ (Lehr 2006) viele bislang nur wenig wahrgenommene Chancen auf individueller wie gesamtgesellschaftlicher Ebene. Schon heute sind Ältere durch ihr vielfältiges bürgerschaftliches und ehrenamtliches Engagement eine zentrale Stütze der Zivilgesellschaft und Studien verweisen darauf, dass der Wunsch älterer Erwachsener nach gesellschaftlichem Engagement vielfach noch unerfüllt bleibt. Wie ein größerer Anteil älterer Personen in der Bevölkerung wahrgenommen wird, hängt nicht zuletzt von der subjektiven Wahrnehmung des Alters ab, also von individuellen und gesellschaftlichen Altersbildern (vgl. Schmidt-Hertha/Mühlbauer 2012). Noch ist völlig offen – zumindest aber sehr stark kontextabhängig –, wann eine Person als „älter“ oder „alt“ bezeichnet wird. Während in manchen Branchen und Arbeitsbereichen 40-Jährige schon zu den „älteren Arbeitnehmern“ zählen, wird das Alter aus einer volkswirtschaftlichen Perspektive meist mit dem Ende des Erwerbsalters gleichgesetzt. Viele Menschen fühlen sich auch mit über 70 Jahren noch keineswegs alt. Die Zuschreibung des Attributs „alt“ scheint in der subjektiven Wahrnehmung neben dem eigenen Alter also von weiteren Faktoren abzuhängen als von dem Geburtsjahr. Systematisch lassen sich verschiedene Dimensionen des Alter(n)s differenzieren:

- das kalendarische Alter,
- das biologische Alter,
- das psychische Alter und
- das soziale Alter.

Das *kalendarische Alter* lässt sich leicht ermitteln. Es wird aus der Differenz von Geburtsdatum und aktuellem Datum errechnet und als Basis für bevölkerungsstatistische Analysen herangezogen.

Das *biologische Alter* (auch *physisches Alter*) hingegen beschreibt das Alter einer Person anhand medizinischer Indikatoren bzw. Merkmale. Es wird also an der physischen Konstitution eines Menschen bzw. einer Reihe von medizinischen Indikatoren festgemacht und kann erheblich von dem kalendarischen Alter abweichen. So kann eine 40 Jahre alte Person biologisch bereits 60 sein und umgekehrt. Der Sinspruch „Man ist so alt, wie man sich fühlt“ deutet auf die Bedeutung des biologischen, aber auch des psychischen Alters hin.

Das *psychische Alter* wird vor allem an kognitiven, motivationalen, emotionalen und willensbestimmten Dispositionen einer Person festgemacht. Demnach sind eine reduzierte Lernbereitschaft und eine damit einhergehende Lernentwöhnung, sozialer Rückzug, Passivität und eine geringe Offenheit für Neues nur einige Indikatoren für

psychisches Alter. Die Phänomene psychischer Veränderungen, die insbesondere in den gerontologischen Arbeiten Mitte des 20. Jahrhunderts mit dem Alter in Verbindung gebracht wurden, sind auch für viele ältere Erwachsene selbst wichtige Bezugspunkte für das Label „alt“ (vgl. Tippelt u.a. 2009a).

Das *soziale Alter* knüpft dagegen stark an den zunehmend erodierenden Normallebenslauf an, d.h. an eine grobe Dreiteilung des Lebens, die in modernen Lebensverläufen immer häufiger durchbrochen wird. Diese Dreiteilung umfasst

- eine Phase des Lernens und Sich-Entwickelns in Kindheit und Jugend,
- eine Phase des Arbeitens und der Reproduktion im jungen und mittleren Erwachsenenalter und
- eine Phase der Erholung und der außerberuflichen Aktivitäten im höheren Erwachsenenalter.

Das soziale Alter wird an der jeweiligen Lebenslage festgemacht, wobei ausgedehnte Bildungsphasen im Erwachsenenalter aber ebenso häufig sind wie Erwerbstätigkeit im Alter.

In der Regel wird der Übergang in die Nacherwerbsphase als Beginn des Alters herangezogen, aber auch der Auszug der Kinder oder der Tod der eigenen Eltern können als Indikatoren für die Lebensphase Alter dienen. Problematisch hierbei ist die zunehmende Vielfalt und Umkehrbarkeit von Statusübergängen. So gibt es eine wachsende Zahl von Erwachsenen, die auch jenseits des Erwerbsalters wieder eine Erwerbstätigkeit aufnehmen oder ihre vorangegangene fortsetzen. Andere ziehen sich aufgrund von Verdrängungsprozessen auf dem Arbeitsmarkt oft unfreiwillig schon sehr früh aus dem Erwerbsleben zurück. Der Auszug von Kindern aus dem elterlichen Haus erfolgt, je nach Altersdifferenz zwischen Kindern und Eltern und Bildungsbiografie der Kinder, zu ganz unterschiedlichen Zeitpunkten im Leben verschiedener Erwachsener. Und auch der Tod der eigenen Eltern wird aufgrund der höheren Lebenserwartung durchschnittlich später durchlebt als noch vor wenigen Jahrzehnten.

Die Zuordnung der Lebensphase Alter bleibt also schwierig und muss – angepasst an das jeweilige Erkenntnisinteresse – immer wieder neu definiert werden. Wichtig ist dabei, die Verwendung des Begriffs und seine Operationalisierung (Messbarmachung) transparent zu machen und klar zu begründen. Um diese Probleme zu umgehen, wird in der Literatur auch auf die Begriffe der „Älteren“ (bzw. älteren Erwachsenen) und der „zweiten Lebenshälfte“ zurückgegriffen. Während sich Letzteres z.B. anhand der durchschnittlichen Lebenserwartung errechnen und somit in ein kalendarisches Datum gießen lässt, lässt die Bezeichnung „Ältere“ zunächst offen, wer in diese Kategorie fällt. Häufig präzisiert sich dieser Begriff erst in seiner empirischen Operationalisierung, wobei ebenfalls bevorzugt auf die Kategorie des kalendarischen Alters zurückgegriffen wird.

Neben einer wissenschaftlich-strukturierenden Funktion hat Alter als Begriff immer auch normative Bezüge. Mit dem Label „alt“ oder dem Begriff „Alter“ werden kulturell, aber auch individuell ganz unterschiedliche Assoziationen geweckt, die zum Teil historisch weit zurückreichen. Die Ambivalenz zwischen Gebrechlichkeit, kognitiven und physischen Verlusten auf der einen Seite sowie Weisheit und Erfahrungswissen auf der anderen Seite spiegelt sich bereits in antiken Diskursen über das Alter wider und dominiert auch heute noch Vorstellungen vom Alter. Alter als Lebensphase ist insbesondere durch gesellschaftlich-kulturelle Normierungen und damit einhergehende Erwartungen geprägt.

In Europa ist die einst hohe Wertschätzung des Erfahrungswissens Älterer – wie sie beispielsweise in von Senatoren regierten Staatsformen wie im antiken Rom zum Ausdruck kam – in der Moderne offensichtlich weitestgehend einem Jugendkult geopfert worden. In vielen ursprünglichen asiatischen Kulturen hingegen gelten Ältere z.B. als höchste Respektspersonen – oder sogar als heilig. Und auch demenzielle Erscheinungen werden unter dieser Prämisse positiv als Nähe zum Jenseits und damit zur Welt der Götter gedeutet (vgl. Liang 2004). Auch in vielen arabischen und afrikanischen Kulturen haben die Stammesältesten noch immer eine ganz entscheidende regionalpolitische Rolle, während Ältere in hochentwickelnden Industriestaaten dem Anschein nach eher als gesellschaftliche Bürde wahrgenommen werden – wenngleich sich diese Perspektive angesichts des demografischen Drucks allmählich zu verändern scheint.

Der Begriff „Gesellschaft des langen Lebens“ ist das Stichwort, unter dem aktuelle Vorstellungen über einen konstruktiven Umgang mit der Entwicklung der Gesellschaften gesammelt werden, die von den beschriebenen demografischen Vorzeichen betroffenen sind. Die Gesellschaft des langen Lebens verweist insbesondere auf die Potenziale und Chancen, die gerade auch in der dritten und vierten Lebensphase liegen. Sie ist unmittelbar anschlussfähig an eine Lesart der Idee des Lebenslangen Lernens, die den Ausdruck ernst nimmt und von Lernprozessen bis ins höchste Alter ausgeht.

DEFINITION

Die dritte und vierte Lebensphase

Als „dritte Lebensphase“ wird der Teil der Nacherwerbsphase bezeichnet, der durch ein noch hohes Niveau physischer und psychischer Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft gekennzeichnet ist und in dem Aktivitäten kaum durch gesundheitliche Beeinträchtigungen eingeschränkt sind.

Die „vierte Lebensphase“ (vgl. auch Baltes/Smith 1999) steht für die letzten Lebensjahre, die durch wachsenden Unterstützungsbedarf, physische Einschränkungen und häufig auch demenzielle Erkrankungen nur noch ein eng begrenztes Aktivitätsspektrum zulassen.

ZUR REFLEXION

- Führen Sie ein kurzes Brainstorming durch: Welche Erwartungen/Befürchtungen verbinden Sie mit dem demografischen Wandel? Was wird sich in unserer Gesellschaft dadurch verändern?
- Sammeln Sie eigene Ideen zu der Frage, wie sich das Bildungssystem auf sinkende Schülerzahlen und steigende Nachfrage nach Erwachsenenbildung einstellen kann.
- Erläutern Sie, welche Auswirkungen der demografische Wandel auf Erwachsenenbildung hat und wie sich Angebotsstrukturen in diesem Bereich in den nächsten 20 Jahren verändern werden.
- Weshalb ist es so schwierig, das Attribut „Alter“ korrekt zuzuordnen? Beziehen Sie sich dabei auf die verschiedenen Betrachtungsweisen und überlegen Sie, woran Sie selbst Alter festmachen.

**Literaturempfehlung**

- Kruse, A. (2006b): Altern, Kultur und gesellschaftliche Entwicklung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 9–18
- Oswald, W.D. (2000): Psychologische Alter(n)shypothesen. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen, S. 107–117
- Statistisches Bundesamt (2006): Bevölkerung Deutschlands bis 2050. 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden

3. Lernen im Lebenslauf: Formales, non-formales und informelles Lernen

Das Konzept des „lifelong learning“ (dt.: *Lebenslanges Lernen*) wurde zeitweise stark mit dem ergänzenden Terminus des „lifewide learning“ (dt.: *Lebensweites Lernen*) zusammen diskutiert. Während „lifelong“ hier vor allem auf die Unabgeschlossenheit aufeinander aufbauender Bildungsprozesse über die Lebensspanne verweist, betont das Adjektiv „lifewide“, dass Bildung und Lernen sich keineswegs auf institutionelle Kontexte beschränken, sondern grundsätzlich auch außerhalb von diesen stattfinden. Unter dieser Prämissen hat sich die Differenzierung von *formalem, non-formalem und informellem Lernen* durchgesetzt. In Anlehnung an die im *Adult Education Survey* (AES) umgesetzte Unterscheidung lassen sich die drei Formen Lebenslangen Lernens durch einige Kernkriterien voneinander abgrenzen (vgl. auch Rosenbladt/Bilger 2008). Allerdings wird gerade der Begriff des „informellen Lernens“ in der Literatur sehr unterschiedlich verwendet.

3.1 Formale Bildung

Der Bereich formaler Bildung steht traditionell in frühen Lebensphasen – Kindheit, Jugend, frühes Erwachsenenalter – im Zentrum, wird aber kaum mit älteren Lernenden in Verbindung gebracht. Auch empirische Daten zur Beteiligung der über 65-Jährigen an formalen Bildungsmaßnahmen bestätigen, dass es hierbei offensichtlich um eine Randerscheinung geht (vgl. Kuwan/Schmidt/Tippelt 2009). In erster Linie handelt es sich bei älteren Erwachsenen in formalen Bildungsmaßnahmen um ältere Studierende, die in einen regulären Studiengang eingeschrieben sind und somit auch einen formalen Abschluss (Bachelor, Master, Promotion etc.) anstreben. Die meisten Älteren an Hochschulen nehmen allerdings nur an den für den Bereich des Seniorenstudiums dominanten Formen des Kontaktstudiums oder Studiums Generale teil, die dem non-formalen Bereich zuzuordnen sind. In anderen formalen Bildungsgängen, z.B. in Abendschulen zum Nachholen von Schulabschlüssen oder in beruflichen Ausbildungen, sind ältere Erwachsene die große Ausnahme.

DEFINITION

Formales Lernen

Formale Bildungsmaßnahmen (engl.: *formal education*) umfassen reguläre Bildungsgänge, die von hierzu berechtigten (Aus-)Bildungsinstitutionen durchgeführt werden und zu einem anerkannten allgemein- oder berufsbildenden Abschluss führen. Hierunter fallen neben Schul- und Ausbildungsabschlüssen auch Studien- und Meisterabschlüsse.

Formale Bildungsprozesse werden im Alter wohl auch in Zukunft nur eine sehr nachrangige Rolle spielen, zumindest wenn man die nachberufliche Lebensphase und die Jahre unmittelbar vor Beendigung des Erwerbslebens in den Blick nimmt. Dagegen ist durchaus zu erwarten, dass Erwachsene auch in der zweiten Hälfte ihrer Erwerbsbiografie zunehmend versuchen, sich durch das Nachholen (nicht nur) akademischer Abschlüsse neue berufliche Perspektiven zu eröffnen oder durch Umschulungen den eingeschlagenen Berufsweg zu korrigieren. Das zeigt sich u.a. an einer zunehmenden Nachfrage nach weiterbildenden Studiengängen und einer wachsenden Zahl entsprechender Angebote (vgl. Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz). Gerade mit der zunehmenden Normalität von häufigeren Arbeitgeber- und Arbeitsplatzwechseln werden umfangreichere Qualifikationsphasen auch im mittleren Erwachsenenalter zum einen berufsbio grafisch erleichtert und zum anderen auch später erworbene Qualifikationen direkt auf dem Arbeitsmarkt einsetzbar. Es ist bislang allerdings kaum absehbar, inwieweit eine weitere Ausdehnung dieser formalen Bildungsmaßnahmen in das fünfte und sechste Lebensjahrzehnt z.B. durch ein späteres Renteneintrittsalter und die wachsende Zahl von beruflich aktiven Personen nach dieser Altersgrenze erfolgt (vgl. Brenke 2013).

Unverändert strukturieren und prägen formelle Lernprozesse aber die ersten Lebensjahrzehnte und haben über diese Lebensphase hinaus einen wesentlichen Einfluss auf spätere Lern- und Bildungsprozesse. Zu einem der stabilsten und am häufigsten replizierten Befunde der Weiterbildungsforschung gehört, dass Erwachsene mit einer höheren schulischen und beruflichen Grundbildung in jeder Lebensphase häufiger Bildungsangebote wahrnehmen als Erwachsene mit einfacher Schul- und Berufsbildung (vgl. z.B. Bilger u.a. 2013). Dies ist nicht nur auf eine vom Bildungsniveau abhängige Ungleichverteilung von Weiterbildungschancen zurückzuführen. Die Gründe für die starke Korrelation von formaler und non-formaler Bildung sind vielfältig. Hier können nur einige der wichtigsten genannt werden.

- *Lernstrategien*

In der grundständigen formalen Bildung werden nicht nur grundsätzliche Einstellungen zu Lernen und Bildung vermittelt, sondern insbesondere Lernstrategien und -techniken, die auch und gerade in weniger strukturierten und mehr auf Selbststeuerung hin ausgerichteten Lernumgebungen für den Lernerfolg relevant sind (vgl. Kraft 1999).

- *Positive und negative Lernerfahrungen*

Positive Erfahrungen in Schule, Berufsschule und Studium sind eine wichtige Ausgangsbasis für die Bereitschaft, auch im Erwachsenenalter an Bildungsprozessen teilzunehmen. Dieser Zusammenhang scheint auch im hohen Erwachsenenalter nicht nachzulassen. Das entsprechende Gegenteil gilt für negative Schulerfahrungen, die zu einer dauerhaften Abneigung oder sogar Angst gegenüber organisierten Bildungsprozessen führen können (vgl. Reich-Claassen 2010).

- *Bildungsbezogenes Selbstbild*

Frühe Bildungserfahrungen vermitteln auch ein lern- und bildungsbezogenes Selbstbild. Ob man sich selbst als guten Lerner wahrnimmt und selbstbewusst auf neue Bildungsprozesse einlässt oder Lernen und Bildung als persönliche Schwächen erlebt, die man am besten umgeht, wird entscheidend in Kindheit und Jugend geprägt und ist hochrelevant für Bildungspartizipation in späteren Lebensphasen (vgl. Cross 1981).

- *Berufslaufbahn und Arbeitsplatz*

Schließlich führt eine erfolgreich durchlaufene höhere Bildungslaufbahn zu einer im Durchschnitt besseren ökonomischen Situation, erfolgreicher Berufslaufbahnen und erhöht die Chancen auf einen lernförderlicheren Arbeitsplatz (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Damit sind die ökonomischen und arbeitsplatzbezogenen Bedingungen für Lebenslanges Lernen für diese Personen deutlich besser und ein kontinuierliches Sich-Weiterbilden über den gesamten Lebenslauf entsprechend wahrscheinlicher.

3.2 Non-formale Bildung

Der Bereich der non-formalen Bildung umfasst auch die außerschulische Jugendbildung, soll hier aber ausschließlich mit Blick auf die Erwachsenen-/Weiterbildung diskutiert werden. Der Weiterbildungsbereich zeichnet sich nicht nur in Deutschland durch eine kaum zu überblickende Vielfalt von Trägern, Einrichtungen und Angeboten aus, was nicht zuletzt auf die grundlegenden Ordnungsprinzipien der Erwachsenenbildung zurückzuführen ist (vgl. Nuissl 2009).

Die Ordnungsprinzipien der Erwachsenenbildung

Zu den auch in den meisten Weiterbildungsgesetzen der Länder verankerten Ordnungsgrundsätzen gehören die Sicherung einer institutionellen Grundstruktur in der Erwachsenenbildung, die organisationale Abgrenzung von Bildungseinrichtungen von anderen Organisationen (wie Gewerkschaften, Kirchen etc.), die Qualifikation und Fortbildung von den in der Erwachsenenbildung Tätigen, die Kooperation zwischen Bildungsträgern auf kommunaler und auf Landesebene sowie der offene Zugang zu Bildungseinrichtungen für alle Personen und Bevölkerungsgruppen (vgl. Nuissl 2009, S. 336).

Aufgabe des Staates ist es in diesem Bildungsbereich, die Pluralität der Bildungsanbieter zu fördern und selbst nur dann mit eigenen Angeboten aktiv zu werden, wenn flächen-deckend breite Angebotsstrukturen anders nicht zu realisieren sind. Gleichzeitig ist die Sicherstellung eines ausreichend vielfältigen Weiterbildungsangebots in allen Regionen eine hoheitliche Pflichtaufgabe des Staates, die aber nicht zu einem Verschwinden regionaler Unterschiede im Bildungsangebot oder zu einem Abbau der Breite von Angebotsstrukturen für verschiedene Zielgruppen führen soll.

DEFINITION**Non-formales Lernen**

Als non-formale Bildungsmaßnahmen (engl.: *non-formal education*) bezeichnet man alle Formen organisierter Weiterbildung, die nicht zu allgemein anerkannten Bildungsabschlüssen führen. Dabei spielt es keine Rolle, von welchem Träger oder welcher Organisation die Maßnahmen angeboten werden. Neben Seminaren, Lehrgängen, Kursen und Vorträgen fallen auch Privatunterricht, Fernunterricht und E-Learning sowie die Einzelunterweisung am Arbeitsplatz in diese Kategorie.

Zum Bereich non-formaler Bildung im Erwachsenenalter gehören neben dem großen Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung auch die allgemeine und die politische Erwachsenenbildung. In allen drei Bereichen finden sich vielfältige Angebote verschiedener Bildungsträger und Bildungseinrichtungen. Daneben gibt es auch Weiterbildungsangebote von Organisationen und Einrichtungen, deren Kerngeschäft außerhalb des Bildungswesens liegt, wie z.B. Betriebe, Vereine, Verbände und Selbsthilfeorganisationen, aber auch Kirchen und Gewerkschaften – wobei die beiden Letztgenannten vielfach eigene Bildungseinrichtungen unterhalten (vgl. Tippelt 2004). Die überwiegende Zahl von Weiterbildungsangeboten steht zunächst Interessierten aller Altersgruppen offen und damit auch den Älteren. Durch die Thematik, die organisationalen Rahmenbedingungen (Ort, Zeit) und die Zugangsbedingungen (z.B. betriebliche Bildungsangebote für Betriebsangehörige) werden jedoch indirekt oft nur bestimmte Zielgruppen adressiert und andere de facto ausgeschlossen.

Betrachtet man die Angebote, die für Bildung und Lernen im Alter besonders relevant erscheinen, so lässt sich zwischen *Altersbildung* und *Altenbildung* unterscheiden (vgl. auch Bubolz-Lutz 2000).

DEFINITION**Altersbildung**

Unter Altersbildung lassen sich Angebote zusammenfassen, die Adressaten auf die Lebensphase Alter vorbereiten sollen bzw. spezifische Themen, die mit dem Älterwerden oder dem höheren Lebensalter in Verbindung stehen, in den Mittelpunkt rücken. Dazu gehören Kurse zur Vorbereitung auf den Ruhestand ebenso wie Informationsabende zum Thema Demenz oder Fachvorträge zur Altersvorsorge.

Altenbildung

Altenbildung umfasst dagegen all jene Bildungsangebote, die sich speziell an ältere Zielgruppen richten, also z.B. Computerkurse für Senioren oder Bildungsreisen für Ältere. Auch betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen für ältere Mitarbeitende können diesem Bereich zugerechnet werden, wenngleich Altenbildung in der Regel außerberufliche Angebote für Menschen in der Nacherwerbsphase meint.

Zu den wichtigsten Trägern der Altenbildung in Deutschland gehört die Volkshochschule, wenngleich die Kurse, die sich spezifisch an Ältere richten, nur einen sehr kleinen Teil im Gesamtspektrum der deutschlandweit angebotenen Volkshochschulkurse ausmachen. Für alle in der Verbundstatistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) erfassten Weiterbildungsträger lag der Anteil der spezifisch für ältere Zielgruppen konzipierten Angebote unter drei Prozent des Gesamtangebots (vgl. Horn/Ambos 2013), für die Volkshochschulen knapp über drei Prozent (vgl. Huntemann/Reichart 2013). Insgesamt waren 2011 über 38 Prozent der Kursteilnehmer 50 Jahre und älter, 14,4 Prozent über 64 Jahre alt. Analog zur Entwicklung der Gesamtbevölkerung ist der Anteil der Älteren in den Volkshochschulkursen in den letzten Jahren kontinuierlich gewachsen (vgl. ebd.). Dennoch sind diese nach wie vor der wichtigste Träger außerberuflicher Weiterbildung in Deutschland für alle Altersgruppen. Folgt man repräsentativen Weiterbildungserhebungen, so finden zwar nur etwas mehr als ein Drittel aller Weiterbildungsaktivitäten der über 65-Jährigen in einer spezifischen Weiterbildungseinrichtung statt, davon aber jede zweite in einer Volkshochschule. Kirchliche, private und gewerkschaftliche Träger spielen quantitativ eine nachrangige Rolle, während die Hochschulen als zweitwichtigster Anbieter für die über 65-Jährigen immer mehr an Bedeutung gewinnen (vgl. Tippelt u.a. 2009a).

Erwachsenenbildungsangebote, die auch für Hochbetagte und Erwachsene mit altersbedingten Einschränkungen offen sein wollen, sehen sich mit zusätzlichen Anforderungen konfrontiert. Neben der Barrierefreiheit des Zugangs und der Veranstaltungsräume sind besondere Unterstützungssysteme für seh- oder hörbeeinträchtigte Menschen ebenso ein Thema wie die Vermittlung altersgerechter Lernstrategien und die besondere Qualifizierung der Lehrenden. Diese Anforderungen stellen sich unabhängig davon, ob es sich um ein Angebot für ältere Erwachsene handelt oder um ein altersintegratives Angebot, das jüngere und ältere Zielgruppen adressiert. Letzteres ist (teilweise ungewollt) häufiger der Fall, stellt aber noch höhere Ansprüche an die Professionellen im Feld. Hier müssen nicht nur die speziellen Bedürfnisse einer Altersgruppe bedient werden, sondern es muss den Wünschen verschiedener Altersgruppen gleichzeitig Rechnung getragen werden. Positiv gewendet können diese altersgemischten Angebote aber auch ein besonderes Potenzial für Lernprozesse entfalten (→ Kap. 10).

3.3 Informelles Lernen

Den überwiegenden Teil unseres Wissens, unserer Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben wir nicht in organisierten Bildungsangeboten, sondern durch bewusste oder unbewusste Lernprozesse in ganz verschiedenen Kontexten (Beruf, Familie, Hobby etc.). Formelles und non-formales Lernen wird daher gerne mit der sichtbaren

Spitze eines Eisbergs verglichen, während der größte Teil des Eisbergs (also das informelle Lernen) zunächst nicht sichtbar ist.

DEFINITION

Informelles Lernen

Unter informellem Lernen (engl.: *informal learning*) werden alle Lernformen zusammengefasst, die unabhängig von organisierten Lernangeboten erfolgen, wobei sich repräsentative Studien – wie der AES – meist auf bewusste Lernprozesse beschränken. Dazu gehört zum Beispiel die Erweiterung des eigenen Wissens durch das Selbststudium, durch den Besuch von Museen, Messen oder Theatern, durch den Austausch mit anderen in Arbeits- oder Interessengruppen oder durch die Auseinandersetzung mit konkreten Problemen am Arbeitsplatz oder im Privatleben. Unbewusste Lernprozesse, die in der alltäglichen Lebensführung beiläufig erfolgen, werden zumindest im AES nicht berücksichtigt.

Eine klare Abgrenzung informellen Lernens von anderen Lernformen scheint nicht nur aufgrund der in unterschiedlichen Quellen stark voneinander abweichenden Verwendung des Begriffs schwierig. Informelles Lernen wird teilweise gleichgesetzt mit selbstgesteuertem – also intentionalem – Lernen, teilweise als per se non-intentionales, beiläufiges Lernen definiert. Vielfach wird informelles Lernen als alles Lernen außerhalb organisierter Lernkontakte beschrieben (vgl. Schmidt 2009a), andererseits aber wird auf die Bedeutung informeller Lernprozesse in formellen Bildungskontexten verwiesen (vgl. BMBF 2004). Schließlich scheint unklar zu sein, inwieweit informelles Lernen sich der Steuerung durch Dritte völlig entzieht oder ob auch diese Form der Wissens- und Kompetenzaneignung gezielt gefördert und unterstützt werden kann.

Lösungsvorschlag nach Ellis

Ellis (1990) schlägt angesichts der offensichtlich nicht aufzulösenden Definitions- und Abgrenzungsproblematik vor, „formell“ und „informell“ als zwei Pole eines Kontinuums zu verstehen. Das heißt, dass jede Lernsituation gleichzeitig Aspekte formellen und informellen Lernens enthält. In diesem Sinne findet sich in der Praxis kein informelles Lernen in „Reinform“, sondern ein breites Spektrum verschiedener Lernsituationen mit mehr oder weniger ausgeprägtem informellem Charakter. Damit liefert Ellis zwar zunächst einen definitorischen Ausweg aus der Abgrenzungsproblematik, das Problem der Operationalisierung und empirischen Erfassung informellen Lernens bleibt aber ungelöst.

Um informelles Lernen im Alter auch empirisch beschreiben zu können, scheint eine Unterteilung in verschiedene Formate informellen Lernens hilfreich. In Anlehnung an Eraut (2000) können drei Lernformen voneinander unterschieden werden (vgl. Tab. 1).

- „Implizites Lernen“ (engl.: *implicit learning*) umfasst alle Lernprozesse, die beiläufig, non-intentional und unbewusst erfolgen.

- In Abgrenzung hierzu sind „reaktive Lernprozesse“ (engl.: *reactive learning*) den Lernenden als solche bewusst. Sie erfolgen zwar ungeplant, aber werden in der Situation als solche wahrgenommen. Gemachte Erfahrungen werden dementsprechend bewusst lernend verarbeitet.
- Die dritte Form kann als „abwägendes Lernen“ (engl.: *deliberative learning*) übersetzt werden und beschreibt systematisch-strukturierte Aneignungsprozesse, losgelöst von einzelnen Erfahrungen.

Lernformen Zeitperspektive	implizites Lernen	reaktives Lernen	abwägendes Lernen
Erfahrungen in der Vergangenheit	implizite Verbindung von Erinnerungen mit aktueller Erfahrung	spontane Reflexion vergangener Erfahrungen	systematische Reflexion und Einordnung vergangener Erfahrungen
aktuelle Erfahrung	ein Teil aktueller Erfahrungen/Erlebnisse wird behalten	spontanes Festhalten von Ideen/Eindrücken, Erkennen von Lerngelegenheiten	Entscheidungsfindung, Problemlösen, geplantes informelles Lernen
zukünftiges Verhalten	unbewusster Effekt vorangegangener Erfahrungen	auf auftauchende Lerngelegenheiten vorbereitet sein	geplante Lernziele, geplante Lerngelegenheiten

Tabelle 1: Lernformen nach Michael Eraut (2000)

Implizites Lernen ist im Alter nicht nur von aktuellen Lernmöglichkeiten abhängig, sondern stark von vorangegangenen Erfahrungen geprägt. Welche Aspekte aktueller Erlebnisse behalten werden, ist stark von dem abhängig, was aufgrund früherer Erlebnisse und Lernprozesse als relevant bewertet wird. Mit zunehmendem Alter wachsen die Vielfalt und der Einfluss von Erfahrungen aus anderen Lebensphasen, so dass das Spektrum *impliziten Lernens* durch neue Erfahrungen sehr stark eingeschränkt sein kann. Erst wenn neue Erfahrungen bewusst als solche reflektiert und hinterfragt werden, kann es gelingen, sich aus der Engführung der Wahrnehmung durch Vorerfahrungen zu lösen und im Sinne eines *reaktiven Lernens* eine Offenheit für neue Lernerfahrungen herzustellen. Jedoch werden bis ins hohe Alter nicht nur beiläufige, sondern auch gezielte Lernprojekte im Sinne des *abwägenden Lernens* realisiert. In jedem Alter sind Menschen dazu in der Lage, selbst Lernprozesse zu planen und sich systematisch mit neuen Inhaltsbereichen vertraut zu machen. Wie effektiv und erfolgreich das geschieht, hängt in erster Linie von den im Lauf des Lebens angeeigneten Lernstrategien und der Lerngewöhnung im Sinne eines kontinuierlichen Weiterlernens im Erwachsenenalter ab.

BEISPIEL**Handy-Nutzung**

Eine 70-jährige Frau bekommt von ihrem Sohn ihr erstes Mobiltelefon zu Weihnachten geschenkt. Da sie bereits Erfahrung im Umgang mit einem schnurlosen Festnetztelefon hat, kann sie intuitiv auch mit dem neuen Gerät Telefonate führen. *Implizit* hat sie *gelernt*, mit dem Handy zu telefonieren, dabei aber zunächst alle weiteren Funktionen ausgeblendet, die jenseits ihrer bisherigen Erfahrungswelt liegen (z.B. Textnachrichten versenden). Als sie nun eine erste Textnachricht erhält, versucht sie diese zu beantworten, was trotz einiger Mühe nicht gelingt. Der Versuch *reaktiven Lernens* hat hier also zunächst nicht zum Erfolg geführt. Da sie diese Funktion der Mobiltelefonie aber gerne kennenlernen und nutzen möchte, setzt sie sich zunächst intensiv mit dem ihr zur Verfügung stehenden Informationsmaterial auseinander und bittet darüber hinaus ihren Sohn, ihr bestimmte Funktionen zu erläutern. Damit löst sie sich in ihrem Lernprozess von einem ganz konkreten, situationsbezogenen Bedarf und geht über in eine systematische Auseinandersetzung mit dieser neuen Technologie (*abwägendes Lernen*).

Natürlich könnte der im Beispiel angestoßene Lernprozess auch in der Teilnahme an einer entsprechenden Weiterbildungsveranstaltung münden, in der Wissen und Können vermutlich strukturierter und didaktisch durchdacht aufgebaut werden, als das im informellen Austausch mit dem Sohn der Fall wäre. Verschiedene Lernformen haben also jeweils ihre eigene Qualität, führen aber auch zu durchaus unterschiedlichen Lernergebnissen. Je nach Lernziel, Vorwissen, Lernkompetenz, Rahmenbedingungen und Lernpräferenzen kann ein eher informeller oder ein formellerer Zugang zielführend sein (vgl. Thalhammer 2012), wobei die intensive Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand häufig zu einer Kombination unterschiedlicher Lernformen führt. Für organisierte Bildungsangebote ist es umso wichtiger, einerseits an vorangegangene informelle Lernprozesse anzuknüpfen und andererseits die Lernkompetenz der Lernenden weiterzuentwickeln sowie diese so auf weitere (informelle) Lernprozesse vorzubereiten (vgl. auch Zürcher 2007).

Gerade ältere Erwachsene verfügen über umfangreiches Erfahrungswissen und haben im Laufe ihres Lebens vieles in Bildungsveranstaltungen, aber noch viel mehr informell gelernt. Informell angeeignetes Wissen kann implizit vorhanden und somit für die Lernenden schwer zu benennen sein. Die Betroffenen sind dann in der Lage, „intuitiv“ richtige Entscheidungen zu treffen oder bestimmte Probleme zu lösen, ohne sich der zugrundeliegenden kognitiven Strategien bewusst zu sein und diese artikulieren zu können. Für Weiterbildung ist es gerade mit Blick auf ältere Zielgruppen umso wichtiger, an dieses Vorwissen und die in anderen Kontexten erworbenen Wissensbestände anzuknüpfen, diese zu bewusst zu machen, zu reflektieren und einzuordnen und so die Anschlussfähigkeit neuer Lerninhalte an das bisher Gelernte herzustellen (vgl. Dehbostel 2005). Gleichzeitig sind frühe Erfahrungen in formalen Bildungskontexten zu berücksichtigen, da sich diese häufig über die gesamte Biografie

- im lern- und bildungsbezogenen Selbstbild,
- in individuellen Einstellungen zu organisiertem Lernen,

- in Lernbarrieren sowie in Attributionsmustern (subjektive Zurückführung der Ursachen auf die Erfolge und Misserfolge beim Lernen) und
- Kontrollüberzeugungen in Lehr-/Lernsituationen (die Vorstellung darüber, inwieweit man selbst Lernfortschritte und Lernerfolge steuern kann) fortschreiben.

Diese Bezüge und Querverbindungen zwischen verschiedenen Lernformen zu verschiedenen Zeitpunkten im Lebensverlauf, die in diesem Kapitel beschrieben sind, adressiert der Begriff des „Lebenslangen Lernens“ in der ursprünglichen Lesart, wie er sich in bildungspolitischen Dokumenten der 1970er Jahre wiederfindet.

ZUR REFLEXION

- Welche drei Lernformen gibt es und was sind deren wesentliche Merkmale? Fertigen Sie eine Tabelle an, in der Sie die zeitliche Einordnung, den Lernbereich bzw. Lerninhalt und den Lernort der jeweiligen Lernform auflisten.
- Nehmen Sie eine Zuordnung anhand der folgenden Frage vor: Welche Kompetenzen können in den jeweiligen Lernformen erworben werden?
- Formulieren Sie Ideen zu der Frage, welche Rolle formale Bildungsangebote – insbesondere an Hochschulen – zukünftig für Bildungsprozesse im Alter spielen könnten.
- Erörtern Sie, welche Rolle „implizites Lernen“ und „reaktives Lernen“ in der nachberuflichen Lebensphase spielen können und wovon die Bedeutung dieser Lernformen für den Einzelnen abhängt.



Literaturempfehlung

- Arnold, R./Pachner A. (Hg.) (2011): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler
- Eraut, M. (2000): Non-formal Learning, Implicit Learning and Tacit Knowledge in Professional Work. In: Coffield, F. (Hg.): The Necessity of Informal Learning. Bristol, S. 12–31
- Schuller, T. (1997): Modelling the Lifecourse: Age, time and education. Bremen

4. Weiterbildung älterer Menschen im Kontext Lebenslangen Lernens

Lebenslanges Lernen kann zum einen als *bildungspolitische Programmatik* und zum anderen als *bildungstheoretisches Paradigma* verstanden werden (vgl. Alheit/Dausien 2010). Beide Perspektiven werden in diesem Kapitel aufgegriffen und auf ältere Erwachsene bezogen. Aus bildungstheoretischer Perspektive verweist Lebenslanges Lernen auf die Biografizität lerngeschichtlicher Erfahrungen, d.h. das Zusammenspiel aktueller, vorangegangener und zukünftiger Lernepisoden über die Lebensspanne rückt in den Mittelpunkt. Gleichzeitig betont Lebenslanges Lernen aus bildungsprogrammatischer Perspektive auch die Bedeutung von individuellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Lernmöglichkeiten eröffnen oder begrenzen und so Bildungschancen über die Lebensspanne gestalten.

Bildung und Lernen als lebenslanges Projekt zu begreifen, unterstreicht schließlich auch die Relevanz zweiter und dritter Bildungswege. Diese bieten die Möglichkeit, in vorangegangenen Lebensphasen unzugängliche Bildungswege zu gehen und Abschlüsse nachzuholen. Die Bildungsinstitutionen sind dagegen vielfach noch an klassischen Lebenslaufmustern orientiert, die institutionelle Bildungsprozesse vor allem in Kindheit, Jugend und frühem Erwachsenenalter verorten. Lebenslanges Lernen – das muss hier noch einmal hervorgehoben werden – unterstützt die Ablösung von Bildungs- und Lernprozessen von vordefinierten Lebenslaufmustern und sieht Bildung und Lernen als wichtigen Bestandteil jeder Lebensphase, also auch des höheren und hohen Erwachsenenalters (vgl. auch Schmidt 2009b).

4.1 Die bildungspolitische Perspektive

In dem oben skizzierten Verständnis von Lebenslangem Lernen zeigt sich ein wesentlicher Unterschied zum bildungspolitischen Konzept des Lebenslangen Lernens – zumindest in der Lesart, wie es sich aktuell in den Dokumenten verschiedener supranationaler Organisation widerspiegelt. Dazu zählen die *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), die *Europäische Kommission* und die *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* (UNESCO). Die einseitige Ausrichtung des Konzepts des Lebenslangen Lernens auf beruflich und wirtschaftlich verwertbare Inhalte und die ökonomischen Begründungen für Lernen und Bildung sind in den vergangenen Jahren immer deutlicher zutage getreten und von wissenschaftlicher Seite kritisiert worden (z.B. Schemmann 2006; Wildemersch/Salling Oleson 2012; Milana 2012).

Durch die einseitige Betonung beruflich relevanter Lern- und Bildungsprozesse wird die Nacherwerbsphase nicht nur in internationalen Vergleichsstudien häufig ausgeblendet. Auch in Programmen und Initiativen zur Förderung Lebenslangen Lernens wird oft ein starkes Ungleichgewicht zwischen der Förderung berufsbezogener und außerberuflicher Bildung deutlich. Bildung erhält – gerade in den Argumentationsmustern der OECD und der Europäischen Kommission – ihren Wert allein durch ihren Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung, und zwar durch den Ausbau des Arbeitskräftepotenzials in der Gesellschaft. Im Umkehrschluss scheinen Bildungsinvestitionen vor allem oder sogar nur dann lohnend, wenn aus ihnen ein ökonomisch messbarer Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Produktivität erwächst, also z.B. ein Zusammenhang zwischen Weiterbildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum nachweisbar ist. Diese Engführung kann auch durch die Diskurse um andere positive Effekte von Bildung, z.B. auf Gesundheit oder gesellschaftliche Integration (vgl. Schuller 2004; Field 2005; OECD 2007,) nicht aufgelöst werden, wenngleich die Renditen nicht mehr nur im Bereich des Wirtschaftssystems, sondern nun auch im Bereich des Sozialsystems gesucht werden (→ Kap. 14). Das Paradigma, die Erträge von Bildungsinvestitionen müssten sich in ökonomischen Dimensionen erfassen lassen, dominiert bislang die transnationale Bildungspolitik, ist in der Praxis für unterschiedliche Bildungsbereiche aber unterschiedlich schwer einzulösen. So kann für den Bereich der Altenbildung zwar auf einige gesellschaftlich relevante Erträge verwiesen werden. Deren empirischer Nachweis steht jedoch zum Teil noch aus bzw. ihre Größenordnungen lassen sich zumindest schwerlich beziffern.

Der gesundheitspräventive Effekt

In verschiedenen Studien wurde auf einen generellen gesundheitspräventiven Effekt von Bildung verwiesen (z.B. Feinstein u.a. 2003), wobei allerdings Erwachsene im Erwerbsalter im Fokus standen. Dennoch scheint es plausibel, anzunehmen, dass Bildung auch in der Nacherwerbsphase zu einem gesundheitsbewussteren Lebensstil beiträgt und somit weniger Kosten im Gesundheitssystem anfallen. Bildung kann – so wird erwartet – dazu beitragen, dass sich Erkrankungen, die sich im Alter häufen, auf die letzten Lebensjahre verschieben. Dieses *Modell der komprimierten Morbidität* (vgl. Kruse 2006a) würde eine gewisse Entlastung der Gesundheitssysteme bedeuten, deren Überlastung in Gesellschaften mit einer wachsenden Zahl Älterer befürchtet wird (vgl. BMG 2014; → Kap. 2).

DEFINITION

Komprimierte Morbidität

Der Begriff „komprimierte Morbidität“ bedeutet, dass sich die Zeit eines weitgehend gesunden und unabhängigen Lebens im Alter verlängert und in eine zeitlich komprimierte, also kürzere Phase übergeht, in der sich Erkrankungen verdichten und schließlich zum Tod führen.

Entlastung des Pflegesystems

Analog dazu lässt sich argumentieren, dass Bildung im Alter auch zum Erhalt eines von sozialen Unterstützungs- und Pflegesystemen unabhängigen Lebensstils beiträgt und somit die Pflegekassen entlastet. Diese Erträge können sogar in zweierlei Hinsicht erwartet werden:

- direkt, indem durch Bildungspartizipation die eigene Gesundheit erhalten und Pflegebedürftigkeit zumindest hinausgezögert wird und
- indirekt, indem pflegende Angehörige gestärkt und auf die alltäglichen Herausforderungen, die mit der pflegerischen Tätigkeit verbunden sind, besser vorbereitet werden. Der überwiegende Teil pflegebedürftiger Älterer wird in den eigenen Familien betreut (vgl. Statistisches Bundesamt 2013a), was die Sozialsysteme deutlich entlastet.

Freiwilliges Engagement Älterer

Der gesellschaftliche Beitrag, den Ältere durch freiwilliges Engagement leisten, wird u.a. durch die Ergebnisse des Freiwilligensurveys (vgl. BMFSFJ 2010b) sichtbar. Mit Blick auf ältere Bevölkerungsgruppen zeigt sich, dass zwar der Anteil freiwillig Engagierter in der Nacherwerbsphase etwas geringer ist als in vorangegangenen Lebensphasen, der Anteil freiwillig Engagierter unter den Älteren aber gestiegen und die Bereitschaft der Älteren hierzu hoch ist (→ Kap. 13.4). Einhergehend mit einem geänderten Altersbild, das sich insbesondere auf das sogenannte „dritte Alter“ als Lebensphase bezieht, wächst auch der Druck auf Ältere, über freiwilliges Engagement einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten. In dieser Phase haben die Betroffenen zwar schon ihre Erwerbskarrieren beendet, sind aber physisch und psychisch noch sehr leistungsfähig und -willig. Bereits jetzt leisten die über 65-Jährigen durch ehrenamtliche Tätigkeiten und bürgerschaftliches Engagement einen wesentlichen Beitrag zum „sozialen Kapital“ unserer Gesellschaft.

DEFINITION

Soziales Kapital

Nach Putnam (2002) entsteht „soziales Kapital“ aus den politischen Aktivitäten, dem sozialen Engagement (z.B. im Bereich Nachbarschaftshilfe) und auch dem Engagement in Vereinen und Verbänden.

Aus einer eher individuumszentrierten Perspektive verstehen Coleman (1988) und Bourdieu (1983) unter „sozialem Kapital“ insbesondere die persönlichen Beziehungen und Netzwerke einer Person.

Erwerbstätigkeit nach Renteneintritt

Nicht erst seit der Erhöhung des gesetzlichen Renteneintrittsalters steigt die Zahl der über 65-Jährigen, die einer bezahlten Tätigkeit nachgehen (vgl. Statistisches Bundesamt 2013b). Im Wesentlichen lassen sich drei Kategorien von Erwerbstätigkeit über 65 differenzieren.

1. *Verbleib im Beruf:* Diejenigen, die auch jenseits des Renteneintrittsalters in ihrem angestammten Beruf verbleiben, sind vor allem in Arbeitsverhältnissen zu finden, die eine relativ freie Gestaltung der eigenen Arbeitsintensität und der Arbeitszeiten zulassen. Das ist insbesondere bei Selbstständigen häufiger der Fall.
2. *Übernahme neuer Aufgaben:* Unter ähnlichen Bedingungen sind Ältere oft auch bereit, nach Ende ihrer (ersten) Laufbahn neue Aufgaben für ihren bisherigen oder einen anderen Arbeitgeber zu übernehmen. Besonders qualifizierte Ältere sind aufgrund ihres umfangreichen Erfahrungswissens, aber auch ihrer überdurchschnittlichen sozialen Kompetenzen zunehmend als Berater und Problemlöser, als Mentoren oder Trainer in Unternehmen gefragt.
3. *Altersarmut:* Schließlich muss auch auf eine Gruppe Älterer verwiesen werden, die aus ökonomischen Gründen gezwungen ist, über das offizielle Ende der Berufslaufbahn hinaus weiter erwerbstätig zu sein. Diese Gruppe, die in den nächsten Jahren vermutlich weiter wachsen wird, findet man vor allem in den eher schlechter bezahlten Segmenten des Arbeitsmarktes, insbesondere in Minijobs und Aushilfstätigkeiten.

Durch die Betonung von Bildungserträgen und individuellen Gewinnen durch Lebenslanges Lernen entsteht in der bildungspolitischen Diskussion um den Begriff der Eindruck, Lebenslanges Lernen sei ausschließlich mit Vorteilen verknüpft und zwar auf individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Ebene gleichermaßen. Aus bildungstheoretischer Perspektive greift diese Vorstellung aber deutlich zu kurz.

4.2 Die bildungstheoretische Perspektive

Jenseits der Erträge Lebenslangen Lernens im Wirtschafts- und Sozialsystem ist das Konzept des Lebenslangen Lernens mit verschiedenen Ambivalenzen und Widersprüchen verbunden, die auch im Alter spürbar werden. Im Gegensatz zur bildungspolitischen Lesart des Begriffs „Lebenslanges Lernen“ werden aus bildungstheoretischer Perspektive nicht nur die Vorteile und Erträge betont, sondern auch die Widersprüchlichkeiten und die mit dem Konzept einhergehenden Probleme thematisiert.

Lebenslanges Lernen delegiert die Verantwortung für die kontinuierliche Weiterentwicklung und Weiterqualifikation an das Individuum und ignoriert dabei gesellschaftlich ungleich verteilte Chancen der Bildungspartizipation. So wird – nicht zuletzt auch unter dem Stichwort des „aktiven Alterns“ (Kalache/Barreto/Keller 2005, S. 42) – Eigeninitiative und selbstständige Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen gefordert, um zum Beispiel kognitive Ressourcen zu erhalten und einen Beitrag zu den oben genannten Erträgen zu leisten. Dabei wird darüber hinweggegangen, dass die

Möglichkeiten zur Teilhabe an organisierter Bildung ebenso stark von der individuellen Lebenslage und gesellschaftlichen Strukturen abhängig sind wie informelle Lerngelegenheiten (→ Kap. 6.3). Regionale und Einkommensunterschiede werden hier ebenso wirksam wie Benachteiligungen aufgrund des Alters, Geschlechts oder der sozialen sowie kulturellen Herkunft. De facto ist gerade in Deutschland der soziale Hintergrund in allen Altersgruppen einer der stärksten Prädiktoren für die Teilhabe am Lebenslangen Lernen und Kompetenzentwicklung (vgl. Rammstedt 2013), d.h. soziale Herkunft hat einen starken Einfluss auf die Entwicklung von Kompetenzen und die Beteiligung an Bildungsangeboten in allen Lebensphasen. Das bestätigen sowohl Schulleistungsstudien als auch Studien zu Kompetenzen im Erwachsenenalter.

Vor dem Hintergrund einer Erosion traditioneller Lebensverläufe und sozialer Strukturen richtet sich mit dem Schlagwort des Lebenslangen Lernens auch die Forderung an den Einzelnen, teilweise widersprüchliche oder gegenläufige Erfahrungen und Entwicklungen in verschiedenen Lebensbereichen sowie in verschiedenen Lebensphasen sinnvoll zu verbinden und zu integrieren (vgl. Alheit/Dausien 2010). Mit Blick auf die Lebensphase Alter sind es zwei Aspekte, die Ältere herausfordern und zu deren Bewältigung Lebenslanges Lernen einen Beitrag leisten kann.

1. Unklare oder fehlende Gestaltungsentwürfe für die Nacherwerbsphase einerseits und
2. die Integration unterschiedlicher (Lebens-)Erfahrungen in eine annehmbare biografische Identität.

Gestaltungsentwürfe für die Nacherwerbsphase

Mit dem Verschwinden traditioneller Lebensentwürfe und der Überwindung von Altersbildern, die primär mit dem allmählichen Rückzug aus verschiedenen Lebensbereichen und insbesondere dem gesellschaftlichen Leben verbundenen sind (vgl. Thomae 1970), ergibt sich für die Gestaltung der nachberuflichen Lebensphase eine Vielfalt an Optionen. Gleichzeitig sehen sich Ältere mit unklaren und oft widersprüchlichen Rollenerwartungen konfrontiert, die zwischen Rückzug und Engagement, Unabhängigkeit und Verantwortungsübernahme, Hedonismus und Verpflichtung schwanken. Innerhalb dieser Bandbreite an Anforderungen eine selbstbestimmte und den eigenen Werthaltungen entsprechende Vorstellung für die Ausgestaltung der letzten Lebensphase zu entwickeln, kann als wesentliche Herausforderung im Kontext Lebenslangen Lernens gesehen werden.

Formung einer biografischen Identität

Mit der Individualisierung von Lebensverläufen verschwindet die klassische Dreiteilung des Lebenslaufs (Lernen in Kindheit und Jugend; Arbeiten im Erwachsenenalter; Freizeit in der Nacherwerbsphase) und wird ersetzt durch ganz unterschiedliche, oft

fragmentarische Abfolgen von Arbeits-, Bildungs- und Familienphasen (vgl. Riley/Riley 1994). Die heute älteren Erwachsenen sind überwiegend noch mit den Mustern und Strukturen der genannten Dreiteilung des Lebenslaufs aufgewachsen, der dann zunehmend seinen Wert als Orientierungsschema verloren hat. Stattdessen wird die rückblickende Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensentwurf, eine sinngebende Interpretation des Lebensweges bis hin zu gegenwärtigen Zukunftsplänen zu einer immer komplexeren Entwicklungsaufgabe, die in kollektiven und professionell moderierten Bildungsprozessen bewältigt werden kann (vgl. Kade 2007).

Lebenslanges Lernen versteht sich in diesem bildungstheoretischen Verständnis also auch als lebensbegleitendes Lernen, das Individuen nicht nur beruflich relevantes Wissen, sondern ebenso Orientierungswissen und Reflexionskompetenz vermittelt. Die häufig kritisierte Verwendung des Terminus „Lebenslanges Lernen“ in bildungspolitischen und wirtschaftlichen Kontexten (→ Kap. 4.1) ist also einer Einführung des Begriffs geschuldet, wie er sich vor allem in der europäischen und internationalen Debatte widerspiegelt. In seiner bildungstheoretischen Lesart verweist Lebenslanges Lernen auf die Erfordernisse einer umfassenden Bildung in allen Lebensphasen (vgl. Alheit/Dausien 2010).

ZUR REFLEXION

- Fassen Sie zusammen, was man unter dem Begriff „Lebenslanges Lernen“ versteht.
- Reflektieren Sie, inwiefern Lebenslanges Lernen für Sie eine Rolle spielt (oder auch nicht).
- Diskutieren Sie in einem Aufsatz die folgende Frage: Welche Herausforderungen für Bildungssysteme bringt die Forderung nach Lebenslangem Lernen mit sich? Überlegen Sie auch, wann und welche Herausforderungen Sie persönlich in diesem Zusammenhang schon zu bewältigen hatten.



Literaturempfehlung

- Alheit, P./Dausien, B. (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 713–736
- Milana, M. (2012): Political Globalization and the Shift from Adult Education to Lifelong Learning. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, H. 3, S. 103–117
- Schemmann, M. (2006): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld
- Withnall, A. (2010): Improving Learning in Later Life. London/New York

5. Kognitive, biografische und soziale Bedingungen des Lernens im Alter

Die Voraussetzungen, die Ältere für Lern- und Bildungsprozesse mitbringen, sind ebenso heterogen wie deren Lebenswege und Lebenslagen. Dennoch lassen sich aus kognitionswissenschaftlicher Sicht einige allgemeine Bedingungen des Lernens im Alter formulieren. Diese beziehen sich zwar auf statistische Durchschnittswerte, verdeutlichen aber dennoch entscheidende Veränderungen von kognitiven Grundstrukturen im Erwachsenenalter, die für viele Ältere eine wesentliche Bestimmungsgröße des Lernens sind. Dennoch sind die Lernvoraussetzungen, die Ältere mitbringen, schon vor dem Hintergrund verschiedener (Lern-)Biografien sehr unterschiedlich und auch die aktuellen Bedingungen des Lernens sind stark von individuellen Lebenslagen, -situationen und -stilen geprägt. In den folgenden Teilkapiteln stehen drei Dimensionen der Lernvoraussetzungen im Alter im Mittelpunkt: die kognitiven, biografischen und sozialen Bedingungen des Lernens.

5.1 Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im Alter

Bis in die 1960er Jahre dominierte in der Altersforschung die *Defizithypothese*, die von einem stetigen Verlust kognitiver Leistungsfähigkeit im Alter ausging (vgl. Thomae 1970).

DEFINITION

Kognitive Fähigkeiten

Kognitive Fähigkeit umfassen alle Arten von Aktivitäten des Gehirns, die in Zusammenhang mit der Verarbeitung von Informationen und Wissen stehen. Dazu gehört neben Denken, Erinnern und Wahrnehmen auch die Verwendung von Sprache.

Diese Annahme konnte wissenschaftlich inzwischen weitgehend widerlegt werden, prägt aber noch immer die subjektiven Altersbilder in weiten Teilen der Bevölkerung. In Längsschnittstudien konnte gezeigt werden, dass die altersbezogene Entwicklung kognitiver Fähigkeiten von Kohorten- und Periodeneffekten überlagert sein können. Das bedeutet, dass

- *Unterschiede zwischen Altersgruppen* nicht unbedingt auf Veränderungen aufgrund des Alters verweisen, sondern durch unterschiedliche Sozialisationsbedingungen verschiedener Generationen begründet sein können (Kohorteneffekt) und

- *individuelle Veränderungen* über die Zeit durch veränderte Lebensbedingungen erklärt werden können (Periodeneffekt) (vgl. Schaie 2005).

Gerontologische Studien haben insbesondere verdeutlicht, dass Alterungsprozesse hochgradig individuell verlaufen und in jeder Lebensphase kognitive Gewinne und Verluste nachweisbar sind. Studien zur kognitiven Entwicklung im Alter geben dabei häufig nur statistische Durchschnittswerte wieder. Diese dürfen weder als vorbestimmte Entwicklungsprognose missverstanden werden noch widersprechen sie der Beobachtung, dass manche Personen ihre kognitiven Fähigkeiten bis in hohe Alter voll erhalten. Anders ausgedrückt gibt es im Bevölkerungsdurchschnitt gewisse kognitive Verluste im hohen Alter, auf die noch einzugehen sein wird. Im Einzelfall können diese Verluste aber völlig ausbleiben oder bereits in jungen Jahren in Erscheinung treten. Zudem lassen sich auch Effekte von subjektiven Vorstellungen über das eigene Alter und Altern auf die kognitive Entwicklung im Alter nachweisen (vgl. Levy 2003).

Fluide und kristalline Intelligenz

Für die Untersuchung der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten über die Lebensspanne hat sich die von Cattell (1963) entwickelte Unterscheidung von fluider und kristalliner Intelligenz als bedeutsam erwiesen. *Fluide Intelligenz* – auch „Mechanik“ genannt – umfasst die Kapazitäten des Individuums zur Informationsverarbeitung. Dazu gehört vor allem Geschwindigkeit, Genauigkeit und Gleichzeitigkeit, mit der neue Informationen verarbeitet und ins Gedächtnis übernommen werden können. In einer Computeranalogie spricht Baltes (1993) hier auch von der „Hardware“ menschlicher Kognition. *Kristalline Intelligenz* – auch „Pragmatik“ genannt – bezeichnet dagegen die kulturellen und individuellen Wissensbestände, kognitiven Strategien und Problemlösestrategien, über die ein Individuum verfügt. Diese beeinflussen auch den Erwerb neuen Wissens, da Lernprozesse von der Einbindung neuen Wissens in bestehende kognitive Strukturen abhängig sind. In Analogie zum Computer könnte die kristalline Intelligenz also als die „Software“ charakterisiert werden.

Frühe Studien zur Entwicklung von *fluider Intelligenz* deuten auf einen langsamen, aber kontinuierlichen Abbau bereits ab dem frühen Erwachsenenalter hin, was in neueren Untersuchungen so nicht bestätigt werden konnte. Zwar schneiden ältere Erwachsene in entsprechenden Tests durchschnittlich schlechter ab als jüngere; es konnte aber auch gezeigt werden, dass mit einem entsprechenden Training der Älteren diese Unterschiede verschwinden (vgl. Bellon 2004). Trotzdem bleibt die Überlegenheit jüngerer Personen hinsichtlich Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit erhalten, wenn beide Gruppen (Ältere und Jüngere) ein entsprechendes Training durchlaufen. Jüngere zeigen also durchschnittlich eine bessere Leistung in Tests, die das Erinnern von (i.d.R. sinnfreien) Informationen umfassen. Allerdings sind die Unterschiede innerhalb einer Altersgruppe erheblich und die festgestellten Alterseffekte erst im hohen Alter statistisch bedeutsam (vgl. Oswald 2000).

Im Gegensatz dazu zeigen sich für die *kristalline Intelligenz* keine vergleichbaren Effekte. Sie ist noch stärker von individuellen Lernbiografien, Lebensweisen und Bildungschancen abhängig und wird kaum vom Alter beeinflusst. Tendenziell ist von einer kontinuierlichen Zunahme bzw. Elaboration von Wissensbeständen und kognitiven Strategien über den Lebensverlauf auszugehen, sofern die Lebensbedingungen entsprechende Anregungspotenziale bieten und die Wissensaneignung bzw. der Wissenserhalt nicht durch Krankheiten eingeschränkt wird (z.B. Demenz). Wichtig ist hier, dass die zur kristallinen Intelligenz gehörenden Lernstrategien und bestehenden Wissensstrukturen die Aufnahme neuer Informationen erleichtern können. Das führt dazu, dass in realen Lehr-/Lernsituationen Altersunterschiede in der fluiden Intelligenz oft nicht zutage treten, da sie durch kristalline Intelligenz kompensiert werden (vgl. Bellon 2004). Der Gerontologe Paul Baltes hat die Strategien zum Erhalt von Fähigkeiten und Fertigkeiten im hohen Alter im sogenannten „S-O-K-Modell“ beschrieben.

Das S-O-K-Modell

S-O-K steht für Selektion, Optimierung und Kompensation. Baltes selbst entwickelte das Modell anhand der Auseinandersetzung mit Personen, die auch im hohen Alter noch Spitzenleistungen in einem bestimmten Bereich erbringen. Auf Lernvorgänge übertragen lässt sich das Modell wie folgt umreißen: Durch die Konzentration auf weniger Wissensgebiete (Selektion), die dafür umso intensiver bearbeitet werden (Optimierung) und durch kognitive Strategien zum Umgang mit Verlusten im Bereich der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit (Kompensation), gelingt es Personen bis ins hohe Alter, herausragende Leistungen zu erbringen (vgl. Baltes/Baltes 1989).

5.2 Die Bedeutung der (Lern-)Biografie

Die Lernmöglichkeiten und Lernfähigkeiten älterer Erwachsener sind insgesamt weit weniger durch kognitive Entwicklungsverläufe, als vielmehr durch biografisch verankerte Lern- und Bildungserfahrungen geprägt. Nicht nur frühe Lernerfahrungen in Schule, Ausbildung und Studium prägen die Einstellungen zum Lernen, die Einschätzung der eigenen Bildungsfähigkeit und die bevorzugten Lernformen bis ins hohe Lebensalter. Auch spätere Weiterbildungserfahrungen können die Perspektive auf das eigene Lernen und die Bedeutung von Erwachsenenbildung nachhaltig prägen. Studien zum Bildungsverhalten und Bildungsinteressen im höheren Erwachsenenalter (z.B. Tippelt u.a. 2009a) bestätigen den signifikanten Einfluss von vorangegangenen Lernerfahrungen in der Schulzeit, in der Erwerbsphase und in informellen Kontexten. Daneben sind generationsspezifische Erfahrungen für Bildungsprozesse relevant.

Schulzeit

Negative Schulerfahrungen können zu einer dauerhaften Bildungsdistanz führen. Häufig werden dann auch im Alter Lernbarrieren wirksam, die sich vor allem auf organi-

sierte Bildungsangebote beziehen. Lehr-/Lernsettings, die an schulisches Lernen erinnern, werden vermieden (vgl. auch Field 2005).

Fehlende Bildungschancen und nicht realisierte Bildungsbestrebungen in Kindheit und Jugend gehen oft mit einer passiven Haltung gegenüber Weiterbildung einher. Das heißt, die Älteren lassen sich zwar von Vorgesetzten, Freunden, Bekannten oder Verwandten zu Weiterbildungsteilnahme „überreden“; Lernaktivitäten werden aber nicht eigeninitiativ initiiert (vgl. Schmidt 2009a). Einige sehen die durch den Ausstieg aus dem Erwerbsleben frei werdenden Zeitressourcen auch als Chance, lange gehegte Bildungswünsche zu realisieren und versäumte Bildungsabschlüsse nachzuholen.

Erwerbsphase

Die Erwerbsphase (abgeschlossen oder nicht) und die Erfahrungen am Arbeitsplatz scheinen auch jenseits beruflicher Weiterbildung eine wichtige Rolle für Lernverhalten im Alter zu spielen. Einerseits sind es gerade Erwerbsstatus und Arbeitsplatzbedingungen sowie die damit verbundenen Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die die Kontinuität von Bildungsprozessen im Erwachsenenalter beeinflussen und damit zu einer Lernge- oder -entwöhnung beitragen. Entsprechend zeigt sich auch in der Nacherwerbsphase ein starker Einfluss der Erwerbsbiografie auf das Weiterbildungsverhalten. Damit einhergehend werden zudem erhebliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen erkennbar, die sich – zumindest in der Generation der heute über 60-Jährigen – sehr hinsichtlich ihrer (Erwerbs-)Biografien unterscheiden (vgl. Tippelt/Schmidt/Kuwan 2009). Andererseits sind es auch die Erfahrungen mit persönlichen Gewinnen durch (Weiter-)Bildung in Form beruflichen Aufstiegs und der Gestaltbarkeit der eigenen Erwerbsbiografie, die die Einstellungen gegenüber Weiterbildung prägen.

Informelle Lernprozesse

Auch informelles Lernen im Lebensverlauf ist für Lernaktivitäten im Alter bedeutsam, insbesondere weil durch selbstgesteuerte Lernprojekte Lernstrategien und Lernkompetenz gestärkt werden. Gleichzeitig erwarten ältere Lernende auch in organisierten Bildungsmaßnahmen, ihre informell und häufig beiläufig angeeigneten Wissensbestände und Kompetenzen konstruktiv einbringen und reflektieren zu können (vgl. Laville/Volkoff 1998). Die didaktische Forderung, an bestehendes Wissen anzuknüpfen, beschränkt sich also keineswegs auf Wissen aus organisierten Bildungssettings.

Generationsspezifische Erfahrungen

Zu den für Bildungsprozesse relevanten biografischen Erfahrungen gehören auch generationsspezifische Erfahrungsmuster. Die während und vor dem Zweiten Weltkrieg Geborenen konnten in ihrer schulischen und beruflichen Erstausbildung noch kaum von der Bildungsexpansion der 1960er Jahre profitieren. Für sie war eine höhere Bildung oft

unerreichbar; diese war einer kleinen, elitären Gruppe vorbehalten. Gleichzeitig war ein höherer Schulabschluss ein sicherer Garant für eine sehr erfolgreiche Berufslaufbahn. Die in der Nachkriegszeit geborenen Kohorten dagegen haben teilweise bereits die Öffnung höherer Schulen und Hochschulen auch für mittlere und untere Schichten erfahren und in der Studentenbewegung die politische Dynamik, die von Bildungsprozessen ausgehen kann, erlebt. Schließlich ist es die Generation der Babyboomer, die aufgrund der quantitativen Stärke der in den 1960er Jahren geborenen Altersgruppen im Bildungs- und Ausbildungssystem von Konkurrenzdruck und Verdrängungseffekten betroffen war.

Verschiedene Aspekte individueller Biografien beeinflussen so Bildungs- und Lernaktivitäten im Alter. Umgekehrt kann die eigene Biografie auch zu einem wichtigen Bildungsgegenstand gerade im höheren Erwachsenenalter werden. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensverlauf sowie die biografische Rekonstruktion von Lebenssinn gehören zu den wesentlichen Elementen der Bildungsangebote für Ältere (vgl. Kade 2007). Es geht hier nicht nur darum, die von Erikson (1988) beschriebene und potenziell krisenhafte Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben zu begleiten, die Individuen im höheren Lebensalter vor die Herausforderung stellt, rückblickend das eigene Leben als gelungen anzunehmen. Gelingt dies nicht, so spricht Erikson von einem „Lebenskel“ und meint damit die Ablehnung des eigenen Lebensweges als misslungen. In Bildungsangeboten geht es aber auch darum, durch die Reflexion bisheriger Lebensverläufe neue Perspektiven für die Lebensgestaltung im Alter zu entdecken und die Entstehung der eigenen Persönlichkeit zu verstehen. In diesem Sinne können Elemente biografischen Lernens in verschiedene Bildungsangebote einfließen.

5.3 Soziale Rahmungen von Lernen im Alter

Neben den biografischen und kognitiven Bedingungen für Lernen im Alter sind die aktuelle Lebenssituation und die soziale Einbindung Älterer bedeutend für den Lernerfolg im Alter. Es lassen sich eine ganze Reihe von Faktoren nennen, die Bildungsinteressen und Bildungsverhalten Älterer beeinflussen. Analog zu jüngeren Gruppen spielen die Einkommenssituation, die regionale Bildungsinfrastruktur und vor allem der Erwerbsstatus eine wesentliche Rolle. Insbesondere für ältere Erwachsene sind überdies weitere Aspekte der Lebenswelt und Lebenslage bedeutsam, die hier kurz umrissen werden sollen.

Zwar zeigt sich in Repräsentativbefragungen kein eigenständiger Einfluss des Familiengrunds auf das Lern- und Bildungsverhalten im Alter (vgl. Tippelt/Schmidt/Kwan 2009). Dennoch ist das familiäre Umfeld in mehrfacher Hinsicht relevant für Lernen im höheren Erwachsenenalter. In qualitativen Studien finden sich Hinweise auf einen Einfluss Familienangehöriger auf Weiterbildungentscheidungen dahingehend, dass diese

ermutigend oder ablehnend auf die Lerninteressierten einwirken. Mehr noch bietet die Familie selbst ein wichtiges Lernfeld. So kann der intra- und intergenerationale Dialog in der Familie, z.B. bei der Auseinandersetzung Älterer mit digitalen Medien, eine wesentliche Rolle spielen. Familie kann dementsprechend als Motivator und Initiator fungieren oder dem unmittelbaren Voneinander-Lernen Raum bieten. In gleicher Weise übernehmen Ältere in den Familien auch die Funktion der Lehrenden, die ihr Erfahrungswissen an eine jüngere Generation weitergeben oder als Großeltern das schulische Lernen der Enkelkinder begleiten. Gerade Letzteres scheint auch für die Reaktivierung von Kenntnissen und Kompetenzen der Älteren selbst bedeutsam zu sein (vgl. Thalhamer 2012).

Über die Familie hinaus fungiert das weitere soziale Umfeld häufig als wichtiger Impulsgeber für Lernprozesse – gerade nach Beendigung des Erwerbslebens. Kontakte mit Gleichaltrigen oder Angehörigen anderer Altersgruppen können den Zugang zu Themenfeldern eröffnen und neue Interessen wecken. Dabei ist auf neuere Entwicklungslinien der *Interessentheorie* zu verweisen. Diese betonen einerseits die Bedeutung der Lebenswelt und der mit ihr verbundenen Gelegenheiten für die Entstehung von Interessen. Andererseits verdeutlichen sie, dass die Entwicklung neuer Interessengebiete nicht an eine bestimmte Lebensphase gekoppelt ist (vgl. Grotlüschen 2010).

DEFINITION

Die Interessentheorie

Die pädagogische Interessentheorie befasst sich „mit der Entstehung und Wirkungsweise einer auf bestimmte Inhalte gerichteten Lernmotivation“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 348). Es wird davon ausgegangen, dass für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Interesse neben kognitiv-rationalen Erwägungen auch das emotionale Erleben in der Auseinandersetzung mit dem Interessensgegenstand eine wesentliche Rolle spielt (vgl. ebd.).

In diesem Sinne ist die Voraussetzung für die Erschließung neuer Interessengebiete, und damit für den Anstoß neuer Lernprozesse, das In-Kontakt-Kommen mit dem Interessengebiet. Das kann u.a. durch ehrenamtliche Aktivitäten, das Engagement in Vereinen, Verbänden oder informellen Gruppen (z.B. ehrenamtliche Hausaufgabenbetreuung) sowie durch Hobbys erfolgen.

Häufiger als die Auseinandersetzung mit völlig neuen Themen ist im Alter die Realisierung bereits länger vorhandener Interessen. Inwieweit dies geschieht, hängt eng mit dem Grad an Aktivität zusammen, mit der ältere Erwachsene ihren Alltag füllen. Insbesondere kulturelle und soziale Aktivitäten haben sich als einer der stärksten Prädiktoren für Weiterbildungspartizipation im Alter erwiesen. Zudem scheint generell zu gelten: Je aktiver ältere Erwachsenen an verschiedenen Lebensbereichen teilhaben, desto

ausgeprägter sind auch ihre Lern- und Bildungsaktivitäten (vgl. Tippelt/Schmidt/Kuwan 2009). Gerontologische Studien haben auch wiederholt auf einen positiven Effekt von einer aktiven Lebensgestaltung – insbesondere auch der Bildungsteilhabe im Alter – auf die gesundheitliche Entwicklung verwiesen (vgl. Kalache/Barreto/Keller 2005). Mit dem „Modell des aktiven Alterns“ – das 2012 mit dem *European Year of Active Ageing and Solidarity of Generations 2012* auch auf politischer Ebene nachdrücklich unterstützt wurde – wurde den positiven Effekten von Aktivitäten im höheren Lebensalter auch theoretisch-konzeptionell Rechnung getragen. Gleichzeitig wurde ein eingängiger Slogan für die Öffentlichkeitsarbeit kreiert.

Was mit diesem Konzept zunächst nicht assoziiert wird, ist, dass die Möglichkeiten einer aktiven Lebensführung nicht nur vom individuellen Gesundheitszustand, sondern auch von den individuellen Lebensbedingungen abhängen (vgl. Friebe/Hülsmann 2011). Neben ökonomischen Ressourcen und dem sozialen Netzwerk spielt die Wohnsituation gerade mit zunehmender Mobilitäts einschränkung eine wesentliche Rolle. Mit Blick auf die Bildungsteilhabe stellt sich die Frage, wie weit Bildungseinrichtungen räumlich entfernt sind, wie gut die Anbindung mit öffentlichen Verkehrsmitteln ist, aber auch inwieweit der Weg dorthin barrierefrei ist. So kann schon das Verlassen der eigenen Wohnung zu einem aufwendigen und daher, wenn möglich, gemiedenen Unterfangen werden, z.B. wenn kein Fahrstuhl zur Verfügung steht.

Die in diesem Kapitel thematisierten kognitiven, biografischen und sozialen Bedingungen des Lernens im Alter existieren nicht unabhängig voneinander, liefern aber einen jeweils eigenständigen Erklärungsbeitrag für das Lernverhalten und die Bildungsbereitschaft im Alter. Die aktuelle soziale und ökonomische Lage ist auch Produkt biografischer Verläufe, ebenso wie die kognitive Entwicklung von der aktuellen Lebensgestaltung sowie von vorangegangenen Lebensphasen beeinflusst wird. Lernen und Bildung werden dabei aus dreierlei Perspektiven betrachtet:

1. als individuelle kognitiv-intellektuelle Leistung,
2. als Fortführung vorangegangener Lern- und Bildungsprozesse und
3. als In-Kontakt-Treten mit der sozialen Umwelt.

Aus allen drei Perspektiven sind Lernen und Bildung im Alter für viele Betroffene zunächst begründungsbedürftig, wenn die Aussicht auf erweiterte berufliche Möglichkeiten, besseren Verdienst und Arbeitsplatzsicherung oder ähnliches in der Nacherwerbsphase keine Bedeutung mehr haben. Das heißt, für die Älteren selbst und auch das soziale Umfeld steht vor Beginn des Lernprozesses die Frage nach dem „Warum“ – insbesondere vor der Teilnahme an organisierten Bildungsmaßnahmen. Diese Frage wird im folgenden Kapitel zu reflektieren sein, wenn die Bildungsbeteiligung im höheren Erwachsenenalter thematisiert wird.

ZUR REFLEXION

- Nennen Sie die wichtigsten aufgelisteten Modelle, welche die Entwicklung und entwicklungsrelevante Bedingungen kognitiver Fähigkeiten beschreiben, und fassen Sie ihre Bedeutung zusammen.
- Machen Sie ein kurzes Brainstorming: Welche Ereignisse fallen Ihnen spontan ein, die Ihre Lernbiografie geprägt haben? Waren dies überwiegend positive oder negative Erfahrungen?
- Reflektieren Sie die folgenden Fragen: Inwieweit würden Sie zustimmen, dass Ihr soziales Umfeld Ihre Lernbiografie entscheidend geprägt hat? Wirkte Ihr soziales Umfeld dabei überwiegend unterstützend oder hemmend? Hat sich der Einflussgrad Ihres sozialen Umfelds im Laufe Ihres Lebens verändert?

**Literaturempfehlung**

- Findsen, B./Formosa, M. (2011): Lifelong Learning in Later Life: A handbook on older adult learning. Amsterdam
- Friebel, H. (2011): Weiterbildungsbiografien und -motivationen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 248–263
- Lindenberger, U. (2000): Intellektuelle Entwicklung über die Lebensspanne: Überblick und ausgewählte Forschungsbrennpunkte. In: Psychologische Rundschau, H. 3, S. 135–145
- Wienberg, J./Czepek, J. (2011): „Aktives Altern“ unter Vorbehalt. Ungleiche Teilhabechancen von der Wiege bis zur Bahre. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, H. 13, 05-1-9

6. Bildungsbeteiligung und Lernaktivität im Alter

In Anlehnung an die in Kapitel 3 dargestellte Differenzierung von formalem, non-formalem und informellem Lernen lassen sich Bildungsaktivitäten hinsichtlich ihrer organisationalen Einbettung unterscheiden. Da formale Bildungsprozesse im höheren Erwachsenenalter eine nachrangige Rolle spielen, werden diese hier gemeinsam mit dem non-formalen Bereich als organisierte Bildungsprozesse abgehandelt und von dem Bereich des informellen Lernens abgegrenzt.

6.1 Entwicklung von Bildungsangeboten für Ältere

Nach einer sich allmählich intensivierenden Auseinandersetzung mit Bildung und Entwicklung im Alter – vor allem getragen von Gerontologen – rückten in den 1960er Jahren konkrete Themen, wie die Bildungsbenachteiligung Älterer, in den Fokus wissenschaftlicher Diskurse. In diesem Zuge wurden erste didaktische Konzepte für Weiterbildungsmaßnahmen, die sich gezielt an Ältere richten, entwickelt, erprobt und evaluiert. Dabei waren es zunächst weniger Erwachsenenbildungseinrichtungen, die die Älteren als Zielgruppe entdeckten, sondern vor allem Sozialarbeiter, die sich durch Altersarmut und soziale Exklusion im Alter herausgefordert sahen. Erst in den 1970er Jahren fanden sich in den Angebotspaletten verschiedener Weiterbildungsträger auch spezifische Seniorenbildungsmaßnahmen (vgl. Arnold 2000). Insbesondere in den 1980er Jahren wurde die Vorbereitung auf die Nacherwerbsphase zu einem dominanten Thema der Altersbildung, angetrieben auch von Übergangsstudien, die die Bedeutung von Lern- und Bildungsprozessen zur Bewältigung des Erwerbsausstiegs unterstreichen (vgl. Winter 1980; Veelken 2000). Darüber hinaus wurden Angebote mit dem Label „Senioren“ populär, die allerdings auch für eine relativ undifferenzierte Orientierung an der Zielgruppe „Ältere“ standen (vgl. Arnold 2000). Didaktische Konzepte und deren Wirkung waren zugleich ein wesentlicher Schwerpunkt einer insgesamt eher anwendungsorientierten sozialwissenschaftlichen Forschung zur Bildung im Alter. Durch die zunehmend differenziertere Betrachtung der Zielgruppe älterer Erwachsener und die Wahrnehmung der enormen Heterogenität dieser Gruppe (insbesondere hinsichtlich deren Bildungserfahrungen und -biografien) gewann auch die Forschung zur Bildung im Alter deutlich an Breite und Bedeutung. Auf europäischer Ebene wird dies u.a. sichtbar in der Gründung der *Association for Education and Ageing* (AEA) in England, die auch weit über die Grenzen des Vereinigten Königreichs hinaus wahrgenommen wurde und bis heute ihre Arbeit fortsetzt.

Seit den 1990er Jahren rückte der demografische Wandel in Europa auf die politische Agenda; auch Unternehmen adressierten zunehmend ältere Arbeitnehmer als wichtige Ressource angesichts eines wachsenden Fachkräftemangels. Zumindest bis zum Beginn der Wirtschaftskrise 2007/2008 wurde in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung verstärkt die Gruppe der älteren Mitarbeitenden in den Blick genommen (z.B. Tikkannen/Nyhan 2006). Dabei richtet sich der Blick bis heute oft noch einseitig auf die Defizite älterer Mitarbeitender. Zudem wird die Heranführung Älterer an moderne digitale Medien vor dem Hintergrund eines „digital divide“ (dt.: *digitale Kluft/Spaltung*) zwischen den Generationen zu einem wichtigen Thema der Erwachsenenbildungsfor- schung sowie zahlreicher Praxisprojekte (vgl. Hartung/Schorb/Kuttner 2012).

Bedeutung der Generationenperspektive

Gleichzeitig wurde das Alter als bis dahin primäres Kriterium zur Unterscheidung verschiedener Kohorten zunehmend durch die Generationenzugehörigkeit ergänzt. Dem liegt die Erfahrung zugrunde, dass unterschiedliche Bildungsinteressen Älterer und Jüngerer nicht nur mit unterschiedlichen Lebensphasen zu tun haben. Daneben spielen z.B. Bildungserfahrungen in Kindheit und Jugend eine wesentliche Rolle, die wiederum stark von den vorherrschenden historischen Bedingungen in diesen Lebensphasen geprägt sind und zeitlebens bedeutsam bleiben. Solche Bedingungen des Aufwachsens prägen Generationen in vielen Bereichen, insbesondere auch mit Blick auf den Umgang mit modernen Technologien. Ebenso variieren Bildungschancen und Ausgangsbedingungen für Bildungsprozesse in Abhängigkeit von der jeweiligen Kohortenstärke zwischen den Generationen erheblich.

Auch wenn die Unterscheidung von *Generationen* und *Altersgruppen* in den bildungs- politischen Diskursen wenig vollzogen wird, so verweist das *European Year of Active Ageing and Solidarity of Generations 2012* doch auf die Wahrnehmung von Alter und Generationenzugehörigkeit als zwei separate Kategorien. Damit unterstreicht diese Deklaration des Jahres 2012 auch die gesellschaftliche Notwendigkeit, die Lebensphase Alter neu zu denken. Insgesamt wuchs die Bedeutung der Zielgruppe ältere Erwachsene und auch der Forschungsarbeiten in diesem Bereich in den vergangenen Jahren weiter an, unter anderem angestoßen von Schwerpunktsetzungen der Bildungspolitik der Europäischen Union. Diese benannte den demografischen Wandel – wie viele nationale Regierungen – als eine der zentralen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts und forderte entsprechende Reaktionen der Bildungssysteme ein (vgl. Schmidt/Tippelt 2011).

In den vergangenen Jahren wurde eine Reihe bildungspolitischer Initiativen ins Leben gerufen, um insbesondere die Bildungsbeteiligung älterer Arbeitnehmer zu fördern. Das sogenannte WeGebAU-Programm der Bundesagentur für Arbeit (BA) ist ein Beispiel für ein umfassendes Instrument zur Förderung beruflicher Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter Arbeitnehmer in Unternehmen, das sich u.a. an ältere Erwerbstätige richtet. Für die Nacherwerbsphase gibt es bislang allerdings keine vergleichbaren Förderprogramme, was mitunter auch der unklaren Zuständigkeit in Familien-, Bildungs- und Sozialministerium geschuldet sein kann.

Jenseits staatlicher Programme gibt es eine Reihe von Aktivitäten zur Förderung von Bildung im Alter, die von Stiftungen, Vereinen oder Verbänden getragen werden, wie zum Beispiel der Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen (BAGSO). Unter anderem engagiert sich die BAGSO für mehr Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt für Ältere. Dieses Ziel verfolgt auch die von einer kommerziell arbeitenden Organisation verantwortete *SeniorenBildungsMesse*, die in verschiedenen deutschen Großstädten über Lernangebote für Ältere informiert.

TIPP

Weitere Informationen zur SeniorenBildungsMesse finden sich im Internet auf der Website:
www.seniorenbildungsmesse.de

Die meisten Initiativen zur Unterstützung von Bildungsaktivitäten im Alter agieren jedoch offensichtlich auf regionaler und lokaler Ebene, oft getragen von engagierten Bürgern innerhalb oder außerhalb organisierter Strukturen und weniger von öffentlichen Einrichtungen oder staatlichen Organisationen. Darüber hinaus ist auch auf transnationale Projekte zu verweisen.

BEISPIEL

Global Generation

Die Initiative Global Generation wird von deutschen, österreichischen und ungarischen Organisationen gemeinsam getragen (vgl. Sommerauer 2012). In zweiwöchigen Workshops und Einzelvorträgen, unterstützt durch didaktische Materialien, sollen in diesem Projekt 50- bis 70-Jährige für die mit Globalisierungsprozessen verbundenen Entwicklungen und Herausforderungen sensibilisiert werden. Gleichzeitig sollen sie dazu befähigt und motiviert werden, mit diesen Veränderungen konstruktiv umzugehen und globale Entwicklungen selbst mitzugestalten. Neben der Förderung eines intragenerationellen Dialogs ist die Aktivierung der Teilnehmenden, auch aus pädagogischer Perspektive, das wesentliche Ziel des Projekts.

Andere internationale Projekte unterstützen Lerninteressen Älterer dagegen durch die Entwicklung von Selbstlernmaterialien und Handreichungen für Bildungsträger und -administration, wie das von der EU geförderte Projekt *PALADIN*.

TIPP

Mehr zum Projekt PALADIN – Promoting Active Learning and Ageing of Disadvantaged Seniors gibt es im Internet unter: <http://projectpaladin.eu>

6.2 Beteiligung an organisierter Bildung

Auf den ersten Blick scheint sich der Befund, dass Weiterbildungsbeteiligung ab der Mitte des fünften Lebensjahrzehnts kontinuierlich abnimmt, in verschiedenen Erhebungen sehr deutlich zu bestätigen. Dennoch ist diese Feststellung aus verschiedenen Gründen stark verkürzt und legt mitunter falsche Rückschlüsse nahe. Ein differenzierter Blick auf die Daten zeigt einige Zusammenhänge mit weiteren Aspekten, die bei der Interpretation der altersbezogenen Weiterbildungsquoten zu berücksichtigen sind. Dazu gehören u.a. der Weiterbildungskontext, der Erwerbsstatus, die Art der Datenerhebung und weitere Variablen wie Geschlecht oder Migrationshintergrund.

Erstens ist eine *Differenzierung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung* bzw. von privat und beruflich motivierter Weiterbildung – wie sie beispielsweise im *Adult Education Survey* (AES) unterschieden wird – gerade für die älteren Erwachsenen unabdingbar. Durch diese differenzierte Betrachtung wird deutlich, dass die geringere Weiterbildungsquote Älterer ausschließlich auf eine nachlassende Beteiligung an beruflicher Weiterbildung zurückzuführen ist, während für die Beteiligung an außerberuflicher Weiterbildung keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen festzustellen sind (vgl. Schmidt 2009c).

Zweitens muss der *Erwerbsstatus* berücksichtigt werden, da mit Ausscheiden aus dem Erwerbsleben auch der Zugang zum größten und wichtigsten Bereich beruflicher Weiterbildung – der betrieblichen Weiterbildung – weitgehend wegfällt. Mit dem Übergang in die Nacherwerbsphase verliert berufliche Bildung nicht nur ihre konkrete Relevanz für die Person, sondern es bleiben ihr auch wesentliche Zugänge zu diesem Bildungsbereich verwehrt. Betrachtet man nun ausschließlich die (noch) Erwerbstätigen, so bleibt die geringere Weiterbildungsteilnahme der über 50-Jährigen zwar weiterhin klar erkennbar, die Unterschiede fallen aber wesentlich moderater aus als ohne Berücksichtigung des Erwerbsstatus (vgl. Schmidt 2007).

Drittens – und das scheint wesentlich für die Vermeidung vorschneller Interpretationen – liegen für Deutschland bislang fast ausschließlich *Querschnittsdaten* zur Weiterbildungsbeteiligung vor. Ausnahmen bilden das „Sozio-ökonomische Panel“ (SOEP), eine repräsentative Wiederholungsbefragung des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW), und die noch im Aufbau befindlichen Längsschnittdaten aus dem „Nationalen Bildungspanel“ (NEPS), einer Studie des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LIfBi). Aus den in der Regel herangezogenen Querschnittsstudien lassen sich aber lediglich Aussagen über Unterschiede zwischen Altersgruppen machen, ohne letztlich klären zu können, ob es sich um Alters- oder Kohorteneffekte handelt – also ob Personen mit zunehmendem Alter weniger an Weiterbildung teilnehmen oder ob die heute Älteren schon immer weniger an Weiterbildung teilgenommen haben als die Jüngeren. Stichhaltige Argumente finden sich für beide Lesarten. Für einen *Alters-*

effekt spricht zum Beispiel die deutliche Korrelation von Weiterbildungsbeteiligung und Erwerbsstatus, der im Hinblick auf den Übergang in die Nacherwerbsphase einen eindeutigen Altersbezug hat. Für einen *Kohorteneffekt* spricht dagegen der starke Zusammenhang zwischen Weiterbildungsverhalten und Niveau der Erstausbildung, wenn man berücksichtigt, dass die heute über 60-Jährigen noch nicht oder zumindest weniger von der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre profitiert haben, also durchschnittlich über geringere Formalqualifikationen verfügen als die nachfolgenden Generationen (vgl. Eckert/Schmidt-Hertha 2011).

Schließlich ist – viertens – die Vermengung des Lebensalters mit zahlreichen *anderen Variablen* zu berücksichtigen, die für die Weiterbildungsteilnahme wichtig sind. Zu nennen wäre hier – neben den bereits genannten – die generationenspezifische Erwerbsbeteiligung von Frauen, der Anteil von Migrantinnen und Migranten in den jeweiligen Altersgruppen, der individuelle Gesundheitszustand sowie regionale Bedingungen. Gerade in strukturschwachen Regionen leben häufig überdurchschnittlich viele Ältere.

Zur genaueren Betrachtung der *Weiterbildungsteilnahme* im Alter wird in diesem Kapitel – sofern nicht anders erwähnt – auf Daten aus dem AES zurückgegriffen. Diese seit 2007 in regelmäßigen Abständen durchgeführte, europäisch koordinierte Repräsentativerhebung löste in Deutschland das von 1979 bis 2007 im Drei-Jahres-Turnus durchgeführte „Berichtssystem Weiterbildung“ (BSW) als wichtigste Weiterbildungserhebung ab. Im AES wurden zuletzt 2012 ca. 5.000 Personen zwischen 18 und 65 Jahren befragt (vgl. Bilger u.a. 2013) und im Jahr 2007 – im Rahmen der Zusatzstudie EdAge – bislang einmalig auch Erwachsene bis zum Alter von 80 Jahren. Im Mittelpunkt der Befragung stehen formale, non-formale und informelle Bildungsaktivitäten. Es werden aber auch zahlreiche Variablen zum soziodemografischen und biografischen Hintergrund erhoben (vgl. Rosenbladt/Bilger 2008). Obwohl die Befragungen nicht als Panel angelegt sind – also bei jeder Welle andere Personen befragt werden – geben die Erhebungen im Zeitverlauf Auskunft über Veränderungen im Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung und bestimmter Bevölkerungsgruppen, ohne jedoch direkte Rückschlüsse auf Kausalitäten zu erlauben.

Vor dem Hintergrund der oben genannten Punkte scheint es wenig überraschend, dass die Beteiligung an beruflich motivierter Weiterbildung bei den über 50-Jährigen abfällt und mit Erreichen des gesetzlichen Rentenalters nahezu gegen Null geht. Das lässt sich einerseits mit dem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben erklären, womit die wesentlichen Beweggründe zu beruflicher Weiterbildung entfallen und der Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsangeboten in der Regel nicht mehr gegeben ist. Andererseits sinkt die Weiterbildungsrendite im Sinne beruflichen Aufstiegs und verbesserter Arbeitsmarktchancen schon in den Jahren vor Ende des Erwerbsalters deutlich ab, so dass ältere Arbeitnehmer für sich oft keinen Gewinn mehr in einer Beteiligung an beruflicher Weiterbildung sehen (vgl. Schmidt 2009a).

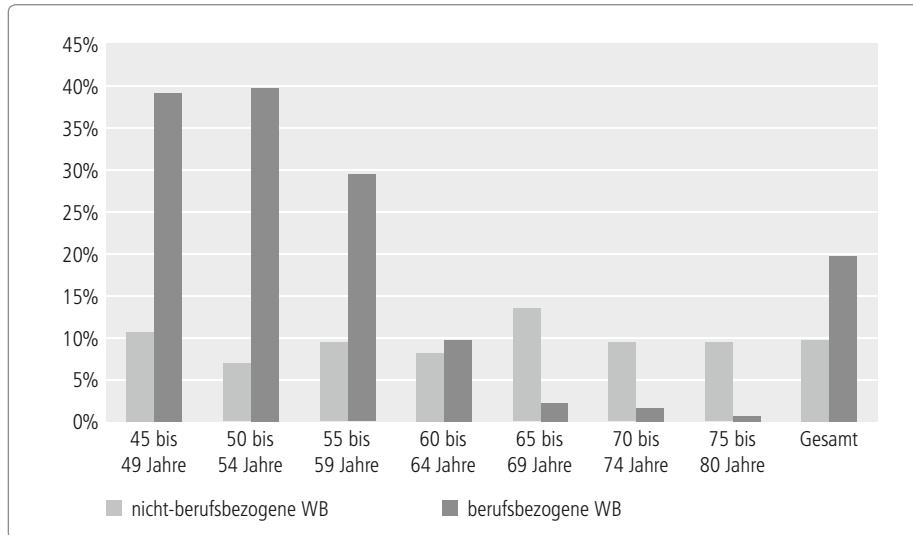


Abbildung 2: Weiterbildungsbeteiligung in der zweiten Lebenshälfte (Quelle: Schmidt-Hertha 2012, S. 8)

Gleichzeitig ist die Teilnahme an außerberuflicher Weiterbildung auch bei den bis 80-Jährigen weitgehend konstant (→ Abb. 2), d.h. Alter und Geburtskohorte spielen hier entweder eine nachrangige Rolle oder haben gegenläufige Effekte, die sich überlagern. Wenn man davon ausgeht, dass Personen, die zwischen 1927 und 1947 geboren wurden (also zum Zeitpunkt der EdAge-Studie 60 bis 80 Jahre alt waren), deutlich seltener die Chance hatten, weiterführende Schulen und Hochschulen zu besuchen und erst spät mit der Idee des Lebenslangen Lernens konfrontiert wurden, so ist zu erwarten, dass sie zeitlebens eine geringere Weiterbildungsaktivität haben (werden) als später geborene Kohorten. Dass sich das in der außerberuflichen Weiterbildung so nicht zeigt, könnte also daran liegen, dass die Teilnahme im Alter hier sogar intensiviert wurde, was wiederum steigende Teilnahmequoten der älteren Kohorten in Zukunft erwarten ließe. Auch wenn die jüngsten AES-Erhebungen nur die bis 65-Jährigen erfassen, scheint sich diese Erwartung in der dort ältesten Gruppe zu bestätigen. Die 55- bis 65-Jährigen haben in den vergangenen Jahren die deutlichsten Zuwachsquoten im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung (beruflich wie außerberuflich) zu verzeichnen (vgl. Gnabs/Rosenbladt 2011).

Zu einer der wichtigsten Erkenntnisse gerontologischer Forschung der vergangenen Jahrzehnte gehört der Verweis auf die *Heterogenität des Alters und Alterns*. Entsprechend sind auch mit Blick auf das Weiterbildungsverhalten ganz unterschiedliche Teilnahmequoten und Bildungsaktivitäten in Abhängigkeit von Schulbildung, Berufsstatus, Geschlecht und weiteren soziodemografischen sowie biografischen Variablen festzustellen. Hier kann nur auf einige der wesentlichsten Differenzierungskriterien älterer Ad-

ressatengruppen eingegangen werden (vgl. auch Tippelt/Schmidt/Kuwan 2009): Vorbildung, Berufsbiografie, Erwerbssituation, Weiterbildungserfahrungen, Geschlecht und Migrationshintergrund.

Vorbildung

Der Einfluss von Schulerfahrungen und der erreichte Schulabschluss gehören nicht nur im mittleren Erwachsenenalter, sondern bis ins hohe Alter zu den stärksten Prädiktoren für Weiterbildungsteilnahme. Auch bei den über 65-Jährigen unterscheiden sich die Weiterbildungsquoten derjenigen mit Hauptschul- bzw. Volksschulabschluss und derjenigen mit Abitur um 19 Prozentpunkte (vgl. ebd.), d.h. während von den Älteren mit einfachen Schulabschlüssen nur sieben Prozent in den vergangenen 12 Monaten an Weiterbildung teilnahmen, waren es bei den Älteren mit höherem Schulabschluss 26 Prozent (vgl. ebd.). Erklären lassen sich diese Differenzen einerseits durch die in der Schule vermittelten Einstellungen zu Lernen und Bildung, vor allem aber auch durch die über den Schulabschluss vorbestimmte berufliche Zuordnung (Allokation). Personen mit höherem Schulabschluss haben deutlich bessere Chancen auf einen Arbeitsplatz, der Lernanreize und Möglichkeiten der Weiterentwicklung bietet (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004), als andere.

Berufsbiografie

Darüber hinaus spielen weitere Arbeitsplatzmerkmale eine Rolle, insbesondere mit Blick auf die Weiterbildungsbeteiligung älterer Arbeitnehmer. In größeren Unternehmen ist die Weiterbildungsbeteiligung der Mitarbeitenden grundsätzlich höher, was auch mit Blick auf die älteren Mitarbeitenden gilt. Während die Unternehmensgröße jedoch keinen signifikanten Einfluss auf die außerberufliche Weiterbildung zu haben scheint, sind der berufliche Bildungsabschluss und die (ehemalige) berufliche Position offensichtlich auch für die außer- und nachberuflichen Bildungsaktivitäten bedeutsam.

Erwerbssituation

Mit dem Austritt aus dem Erwerbsleben fällt die Weiterbildungsquote insgesamt deutlich ab. Es handelt sich hierbei aber weniger um einen Alterseffekt, sondern vielmehr um eine Folge davon, dass der Zugang zur beruflichen Weiterbildung wegfällt. Das lässt sich u.a. aus der Tatsache schließen, dass die Weiterbildungsquoten in der Nacherwerbsphase ähnlich hoch sind wie bei jüngeren Personen, die nicht erwerbstätig sind. Der Erwerbsstatus hat sich in multivariaten Analysen, bei denen mehrere Variablen untersucht werden, wiederholt als der stärkste Prädiktor für Weiterbildungsteilnahme erwiesen (vgl. z.B. Schmidt 2009a).

Weiterbildungserfahrungen

Darüber hinaus prägen natürlich auch vorangegangene Erfahrungen mit Weiterbildung das gegenwärtige Bildungsverhalten. In Abhängigkeit davon, wie Personen rückblickend den Erfolg früherer Weiterbildungsaktivitäten in Abhängigkeit von ihren jeweiligen Erwartungen bewerten, entwickeln diese eine positive oder eher distanzierte Haltung gegenüber weiteren Bildungsaktivitäten. Studien zur individuellen Rendite beruflicher Weiterbildung deuten darauf hin, dass ältere Erwerbstätige weniger von beruflicher Weiterbildung profitieren, wenn man arbeitsmarktbezogene Effekte in den Blick nimmt (Arbeitsplatzsicherheit, beruflicher Aufstieg, Einkommen, etc.), gleichzeitig aber auch geringere Erwartungen hinsichtlich dieser Formen von Bildungsrendite haben als jüngere Erwachsene (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2006). Die an die realistischen Möglichkeiten angepassten Erwartungen Älterer hinsichtlich der beruflichen Rendite von Weiterbildung tragen zur Vermeidung von Enttäuschungen bei. Sie sind aber nur ein Faktor, der für die Zufriedenheit mit Weiterbildungserfahrungen verantwortlich ist und überdies nur im Segment beruflicher Weiterbildung zum Tragen kommt.

Die Bewertung vergangener Weiterbildungsaktivitäten ist eng mit gegenwärtigen Weiterbildungseinstellungen verbunden. Die Erinnerungen von aktuell weiterbildungsaktiven Älteren an zurückliegende Weiterbildungen fallen deutlich positiver aus als bei den aktuell weiterbildungspassiven (vgl. Theisen/Schmidt/Tippelt 2009). Problematisch aus erwachsenenpädagogischer Sicht ist aber vor allem, dass etwa ein Drittel der in der EdAge-Studie befragten über 65-Jährigen angeben, noch nie Weiterbildungsangebote wahrgenommen zu haben (vgl. ebd.). Für diese Gruppe ist von besonders hohen Barrieren gegenüber organisierter Weiterbildung auszugehen und es scheint ausgesprochen unwahrscheinlich, dass sie im Alter durch die üblichen Angebotsformate erreicht werden können.

Geschlecht

Geschlechterdifferenzen in der Weiterbildungsteilnahme sind nur auf den ersten Blick marginal. Zwar unterscheiden sich die Weiterbildungsquoten von Frauen und Männern auch im Alter nicht erheblich voneinander; die Teilnahmemotive, die aufgesuchten Formate und die bevorzugten Themen aber durchaus. So sind Frauen häufiger in nicht-berufsbezogenen, kulturell-künstlerischen oder auf Selbsterfahrung hin ausgerichteten Angeboten zu finden und scheinen offener für längerfristige Bildungsmaßnahmen zu sein. Männer hingegen begeistern sich häufiger für gesellschaftlich-politische und technische Themen und bevorzugen zeitlich überschaubare Kursformate. Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass diese unterschiedlichen Interessen innerhalb verschiedener Generationen stark voneinander abweichen. Gerade für die älteren Generationen lassen sich diese durch sehr unterschiedliche Lebensverläufe von Frauen und Männern sowie ausgeprägte Geschlechterstereotype und -rollenmuster erklären (vgl. auch Puhlmann 2002).

Migrationshintergrund

Über das Bildungsverhalten älterer Migrantinnen und Migranten liegen bisher nur wenige Daten vor, die lediglich ein stark fragmentiertes Bild bieten. Dies ist zum einen der Tatsache geschuldet, dass große Weiterbildungsstudien in der Regel ausschließlich auf Deutsch durchgeführt werden und damit Personen mit mangelnden Kenntnissen der Landessprache per se ausschließen. Zum anderen führen die vielfältigen kulturellen Wurzeln und Migrationsbiografien der älteren Migrantinnen und Migranten in Deutschland dazu, dass generelle Aussagen über „die Älteren mit Migrationshintergrund“ wenig sinnvoll erscheinen. So lässt sich zwar eine grundsätzlich geringere Weiterbildungsbeteiligung von Älteren mit Migrationshintergrund diagnostizieren, für einzelne Untergruppen – so legen es qualitative Daten nahe – ist aber durchaus vom Gegen teil auszugehen. Beispielsweise weisen die Ergebnisse einer Gruppendiskussion mit gut integrierten türkischen Migrantinnen auf eine sehr rege Weiterbildungsbeteiligung hin (vgl. Sinner/Schnurr/Tippelt 2009).

6.3 Informelle Lernaktivitäten

Informelles Lernen findet – je nach Begriffsverständnis – kontinuierlich und vielfach unbewusst statt oder in Form eines geplanten Lernprojekts. Folgt man der vorangehend schon erläuterten Unterscheidung von Eraut (→ Kap. 3.3), so lassen sich in den drei Bereichen informellen Lernens, dem *impliziten*, dem *reaktiven* und dem *abwägenden Lernen* ganz unterschiedliche Aktivitätsmuster verschiedener Gruppen älterer Erwachsener erkennen.

Implizites Lernen

Im Bereich des impliziten Lernens – also der beiläufigen Aneignung von Wissen und Fähigkeiten, die den Handelnden in der Regel erst rückblickend als Lernprozess bewusst wird – ergeben sich unterschiedliche Muster von Lernaktivitäten vor allem aus unterschiedlichen Lerngelegenheiten und Erfahrungswelten. Mit dem Erfahrungsbereich „Beruf“, der durch den Übergang in die Nacherwerbsphase wegfällt, entfällt ein ganz wesentliches Feld impliziten Lernens. Oft treten durch Hobbys, neue familiäre Herausforderungen oder verstärktes ehrenamtliches Engagement aber neue Erfahrungsfelder hinzu, die lernrelevante Herausforderungen bieten. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass einerseits jeder Mensch implizit lernt und dass andererseits die Vielfalt der impliziten Lernerfahrungen nicht nur im Alter von dem Aktivitätsspektrum der jeweiligen Person abhängt. Darüber hinaus spielt aber auch der Umgang mit diesen Situationen und alltäglichen Herausforderungen eine Rolle (vgl. Kirchhöfer 2000) sowie das Selbstbild älterer Erwachsener, das Lernaktivitäten insgesamt beeinflusst. In

einer Studie zur Erhebung der Kompetenzen Älterer (*Competencies in Later Life – CILL*; → Kap. 7.1) konnten *drei Typen Älterer* hinsichtlich ihres Selbstbilds differenziert werden (vgl. Friebe/Schmidt-Hertha 2013):

- Die erste Gruppe umfasst diejenigen, die sich selbst als *Initiatoren von Aktivitäten* erleben, die nach eigener Wahrnehmung Verantwortung übernehmen und Dinge bewegen. Sie lernen zwar auch implizit, messen aber insbesondere den bewussten und teilweise auch den geplanten Lernprozessen mehr Bedeutung bei.
- Die zweite Gruppe sieht sich selbst vor allem als informell Lernende und verweist dabei auf implizite wie reaktive Lernprozesse. Sie erleben sich vor allem als *Unterstützer*, die anderen zur Hand gehen und ihren Beitrag zur Erfüllung gemeinschaftlicher Aufgaben leisten.
- Die dritte Gruppe schließlich erlebt sich selbst weniger als aktiv Handelnde, sondern fühlt sich als von äußeren Einflüssen und Umständen *Getriebene*. Diese Älteren reagieren auf neue Situationen vor allem, indem sie ihre Handlungsmuster – oft entgegen den eigenen Wünschen – anpassen. Lernen erfolgt hier vornehmlich implizit, da Herausforderungen nicht aktiv in Angriff genommen werden, sondern nur auf sie reagiert wird, wenn es unumgänglich scheint.

Reaktives Lernen

Reaktiv gelernt wird dann, wenn neue Anforderungen und Aufgaben durch die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten überhaupt erst oder zumindest besser bewältigt werden können. Dieses bewusste, aber nicht rein von persönlichen Interessen angestoßene, informelle Lernen wird vor allem dann bedeutsam, wenn sich Anforderungsstrukturen ändern, z.B. durch die Übernahme neuer Aufgaben. Übergänge und einschneidende Lebensereignisse spielen hier eine besondere Rolle – wie der Übergang in die Nacherwerbsphase, der Tod des Partners, die Pflegebedürftigkeit der Eltern (vgl. Gröning 2006) oder des Partners, aber auch Migrationserfahrungen – weil sie für die Betroffenen neue Aufgaben und Anforderungen mit sich bringen. Gerade in den 1980er und 1990er Jahren waren Bildungsangebote populär, die ältere Erwachsene auf die nachberufliche Phase vorbereiten sollten (vgl. z.B. Winter 1980; Landesinstitut für allgemeine Weiterbildung 1991), wobei dieser Übergang schon damals und mehr noch heute überwiegend informell lernend bewältigt wird. Der Übertritt in die Nacherwerbsphase zeichnet sich einerseits durch weitgehende Unumkehrbarkeit sowie seine historisch-kulturelle Gebundenheit aus und ist andererseits in der Regel weitgehend unabhängig vom tatsächlichen physischen und psychischen Alterungsprozess. Studien zu diesem Übergang (Jüchtern 2000; Adis/Reinhart/Stengel 1996) haben gezeigt, dass er dann positiv und als neue Chance erlebt wird, wenn

- in der eigenen Selbstwahrnehmung eine nachlassende berufliche Leistungsfähigkeit festgestellt wird,
- das soziale Umfeld und insbesondere die eigenen Kinder positiv auf die veränderte Lebenssituation reagieren,
- der Berufsausstieg nicht als Statusverlust wahrgenommen wird,
- der Übergang als bewusste, freie Entscheidung und nicht von äußerer Bedingungen und Vorgaben erzwungen erlebt wird,
- konkrete Pläne für die Lebensphase nach der Erwerbstätigkeit existieren und eine ausgeprägte Freizeitorientierung vorliegt.

Die zuletzt genannten Pläne scheinen als Ansatzpunkte für Bildungsprozesse in besonderem Maße geeignet. Damit kann nicht nur die kurzfristige Unterstützung in einer Übergangsphase gemeint sein, sondern auch die Förderung der Realisierung bestehender Interessen bzw. die Bereitstellung des für die Entstehung neuer Interessen grundlegenden Anregungspotenzials. Interessen können sich – so legen es empirische Befunde nahe (vgl. Grotlüschen 2010) – in jedem Alter neu entwickeln und sind für Erwachsene zentraler Ausgangspunkt für selbstgesteuerte oder organisierte Lernprozesse.

Abwägendes Lernen

Das von Eraut als „deliberative learning“ (dt.: *abwägendes Lernen*) bezeichnete und von einem konkreten Anlass unabhängige Lernen basiert auf einem Interesse am Lerngegenstand, das zur vertieften Auseinandersetzung mit diesem anregt. Die Entwicklung von Interessen setzt zunächst ein In-Kontakt-Kommen mit dem jeweiligen Gegenstand voraus, so dass mit dem Anregungspotenzial in der individuellen Lebenswelt auch die Zahl der Möglichkeiten wächst, neue Interessen zu entwickeln. Inwieweit diese dann auch in informellen selbstgesteuerten Lernprozessen realisiert werden, hängt von den in vorangegangenen Lebensphasen aufgebauten Lernkompetenzen einerseits und dem Zugang zu entsprechenden Informationsressourcen andererseits ab. Insofern scheint es wenig verwunderlich, dass gerade Ältere mit höheren Bildungsabschlüssen und einem größeren Aktivitätsspektrum häufiger über selbstgesteuerte Lernprozesse berichten.

Studien zur Weiterbildungsbeteiligung verweisen für ältere wie jüngere Erwachsene auf die gleichen zentralen Prädiktoren für Weiterbildungsteilnahme wie für informelle Lernaktivitäten. Vor allen anderen Einflussgrößen scheinen schulische und berufliche Erstausbildung, berufliche Position und Erwerbsstatus, kulturelle und soziale Teilhabe, aber auch individuelle Altersbilder, Bildungs- und Lernaktivitäten nachhaltig zu beeinflussen.

ZUR REFLEXION

- Denken Sie zurück: Falls Sie schon an Weiterbildungsangeboten teilgenommen haben, welche Weiterbildungsangebote haben Sie besucht? Erstellen Sie eine Tabelle mit besuchten Weiterbildungsangeboten und listen Sie auf, welche Sie aus persönlichem Interesse besucht haben und gegenübergestellt diejenigen Weiterbildungsangebote, die Sie aus beruflichem Interesse besucht haben.
- Warum ist die Weiterbildungsbeteiligung in den älteren Kohorten geringer? Welche Tendenz bezüglich der Weiterbildungsbeteiligung würden Sie für die kommenden Jahre erwarten? Warum? Beantworten Sie die Fragen kurz, aber schriftlich.
- Wie könnten Weiterbildungsmaßnahmen attraktiver gestaltet werden, so dass auch bildungsfernere Gruppen besser erreicht werden? Entwickeln Sie ein entsprechendes Konzept für eine Weiterbildungsmaßnahme.

**Literaturempfehlung**

- Bilger, F. u.a. (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 332–342
- Schmidt-Hertha, B. (2013): Informal Learning of Older Adults: Motives and opportunities in everyday life. In: Žemaitaitė, I./Mikulionienė, S. (Hg.): Learning Opportunities for Older Adults: Forms, providers, policies, S. 89–103. URL: http://eloa.mruni.eu/wp-content/uploads/2012/11/ELOA_e-book.pdf
- Tippelt, R. u.a. (Hg.) (2009a): Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld

7. Weiterbildung und Inklusion älterer Menschen

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention zur Inklusion von Menschen mit Behinderung wurde Inklusion als Herausforderung für die Gesellschaft, und insbesondere das Bildungssystem, auch von der deutschen Regierung angenommen. In einem engen Verständnis verpflichtet die UN-Konvention (UN 2007) die unterzeichnenden Staaten zur Verhinderung jeglicher Form von Diskriminierung und zur Sicherstellung gleicher Teilhabechancen von Menschen mit und ohne Behinderung. Die Bildungsangebote für Ältere sind davon nur indirekt, aber in zweierlei Hinsicht betroffen. Erstens steigt der Anteil von Menschen mit physischen Einschränkungen im höheren Lebensalter an. Mobilitätseinschränkungen, Schwerhörigkeit oder Sehbehinderungen werden mit zunehmendem Alter ebenso häufiger wie chronische Erkrankungen (z.B. Diabetes, Bluthochdruck etc.) und beeinträchtigen Lern- und Teilhabemöglichkeiten. Zweitens kann und muss Inklusion gerade für den Erwachsenenbildungsbereich breiter verstanden werden und neben Menschen mit Behinderung auch andere von Exklusion bedrohte Gruppen in den Blick nehmen (vgl. Burtscher u.a. 2013; Schmidt-Hertha/Tippelt 2013). Zu den Gruppen, die aufgrund besonderer Bedarfe von Benachteiligung betroffen sind, gehören neben den Älteren auch bildungsferne Gruppen, Arbeitslose oder Personen mit Migrationshintergrund. Inklusion ist für den Erwachsenenbildungsbereich also breit zu fassen und keineswegs auf Personen mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten begrenzt (vgl. auch Meisel 2012).

7.1 Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur Inklusion im Alter

Die UNESCO hat sich in der Vergangenheit besonders intensiv für die Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung und deren Inklusion im Bildungssystem engagiert, wobei der Fokus allerdings in erster Linie auf der schulischen und beruflichen Erstausbildung lag.

DEFINITION

Inklusion

Systemtheoretisch meint Inklusion den Einbezug von Personen in gesellschaftliche Teilsysteme (also z.B. das Bildungssystem).

Die UNESCO definiert Inklusion „als ein(en) Prozess (...), bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird“ (UNESCO 2009, S. 9).

Die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse wird von der UNESCO verknüpft mit der Forderung nach einer verstärkten Partizipation an Lernprozessen sowie an Kultur und Gemeinwesen, was den Abbau exkludierender Strukturen voraussetzt. Inklusion in diesem breiten Verständnis kann sich dann nicht nur auf die Barrierefreiheit von Bildungsangeboten beschränken, sondern erfordert „Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien“ (UNESCO 2009, S. 9). Inklusion, verstanden als Anpassung von Angeboten an Bedürfnisse der Lernenden, ist anschlussfähig an die Diskurse zur Qualität in der Erwachsenenbildung, die Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung als zentrale Prinzipien der Gestaltung von Bildungsangeboten nennt (vgl. Siebert 2006; Lindmeier 2012).

Die Forderung nach Inklusion älterer Lernender in der Erwachsenenbildung ist getrieben von dem Wissen um die integrative Kraft von Bildungsprozessen einerseits und die gerade im höheren Alter wachsende Gefahr gesellschaftlicher Exklusion andererseits. Eine aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen setzt einerseits den Zugang zu sozialen Interaktionen voraus, andererseits aber auch die individuelle Befähigung zur Teilhabe, z.B. durch die Beherrschung grundlegender Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen etc.) und ein Grundwissen über gesellschaftliche Zusammenhänge (z.B. politische und wirtschaftliche Strukturen). In aktuellen Diskursen werden darüber hinaus häufig auch grundlegende Kenntnisse zum Umgang mit digitalen Medien als wichtige Teilhabevoraussetzung in modernen Gesellschaften genannt (vgl. Schmidt-Hertha/Strobel-Duemer 2014). Die Forderung nach Inklusion kann entsprechend als Auftrag an die Erwachsenenbildung verstanden werden, gerade von Exklusion bedrohte Zielgruppen anzusprechen und diese zur gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen. Im Hinblick auf die Zielgruppe der Älteren lassen sich Konsequenzen auf verschiedenen Ebenen des quartären Bildungssektors, der Weiterbildung, formulieren: die Mikroebene, die Mesoebene und die Makroebene.

Auf der *Mikro- oder Veranstaltungsebene* sind die besonderen Bedarfe älterer Zielgruppen im didaktischen Konzept sowie mit Blick auf die Rahmenbedingungen des Lernens zu berücksichtigen. Dazu gehört nicht nur ein angemessener Umgang mit physischen Einschränkungen, Verlusten im Bereich sinnlicher Wahrnehmung und nachlassender Gedächtnisleistung, sondern auch das Bewusstsein der Lehrenden darüber, dass nicht jeder ältere Mensch von diesen Einschränkungen betroffen ist und somit vorschnelle Stigmatisierungen zu vermeiden sind. Mit Blick auf die didaktische Gestaltung ist – bei Erwachsenen generell und mit steigendem Alter umso mehr – das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren. Ebenso sind Räume zu schaffen, um dieses Vorwissen konstruktiv in den Lernprozess einzubringen. Eine primär an den (vermeintlichen) Defiziten der älteren Lernenden orientierte Didaktik führt eher zu einer Exklusion verschiedener älterer Zielgruppen.

Auf der *Meso- oder Einrichtungsebene* sind Anforderungen älterer Zielgruppen insbesondere bei der Veranstaltungsplanung in den Blick zu nehmen. Aber auch spezifische Beratungsangebote und die Barrierefreiheit von Bildungshäusern gehören zu den inklusionsbezogenen Maßnahmen auf dieser Ebene. Angebote der Bildungs- und Lernberatung können sich hier ebenso an den spezifischen Bedarfen älterer Zielgruppen orientieren wie die räumlich-zeitliche Ausrichtung von Angebotsstrukturen, die (Weiter-)Qualifizierung der Lehrenden oder die Marketingstrategien. Auch das Image verschiedener Träger scheint für deren Erreichen älterer und von Exklusion bedrohter Zielgruppen wesentlich. Insbesondere kirchliche, aber auch gewerkschaftliche Träger sowie die Volkshochschulen stehen für viele Ältere für Vertrautheit und Vertrauenswürdigkeit und werden bevorzugt in Anspruch genommen (vgl. Tippelt u.a. 2009a).

Auf der *Makro- oder Steuerungsebene* sind bildungspolitische Steuerungs- und Fördermöglichkeiten in den Blick zu nehmen. So zielt zum Beispiel das Programm „WeGebAU“ der Bundesagentur für Arbeit (→Kap. 6.1) unter anderem auf die Förderung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Ähnliche Programme für die Nacherwerbsphase fehlen bislang allerdings. Hinzu kommt das strukturelle Problem diffuser Zuständigkeiten, wenn es um die Förderung von Bildungsmaßnahmen für Ältere – insbesondere Hochbetagte – geht. Hier überschneiden sich auf Landes- wie auf Bundesebene die Tätigkeitsfelder von Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsministerien, was nicht unbedingt zu einer klaren Linie in der Förderungspolitik beiträgt. Trotz empirischer Belege für die gesellschaftliche Rendite von Weiterbildung auch im vierten Lebensalter werden Bildungsrenditen bislang vor allem mit Blick auf die Erwerbsbevölkerung zu einem wesentlichen Antrieb bildungspolitischen Handelns.

7.2 Basiskompetenzen als Grundlage für Inklusion

Inklusion im Kontext von Bildungsangeboten für Ältere kann aber nicht nur als Anforderung an die Angebotsstrukturen selbst verstanden werden, Personen mit besonderen Bedürfnissen eine Teilnahme zu ermöglichen, sondern auch als Bildungsziel. Versteht man die Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe als ein zentrales Ziel von Erwachsenenbildung und Lebenslangem Lernen (vgl. Tippelt 2007), kann sie einen wesentlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Inklusion von Älteren jenseits der Bildungsmaßnahmen selbst leisten. In diesem Sinne erhält das Thema Inklusion in der Bildungsarbeit mit Älteren neben einer didaktisch-organisationalen auch eine inhaltlich-curriculare Dimension. Wenn z.B. gesellschaftliche Inklusion die basale Beherrschung von Kultertechniken (Lesen, Schreiben etc.) voraussetzt, um an gesellschaftlichen Diskursen teilzunehmen, dann leisten Bildungsangebote, die diese Kompetenzen stärken, auch einen Beitrag zur Inklusion.

BEISPIEL**Lesekompetenz**

Frau Maier hat sich seit früher Jugend für aktuelle gesellschaftliche und politische Entwicklungen interessiert und engagiert sich bereits seit vielen Jahren im Gemeinderat und anderen kommunalpolitischen Gremien. Sie versteht es als wesentliche Grundlage für die Mitwirkung in einer Demokratie, sich über Ereignisse von nationaler und internationaler Relevanz ebenso detailliert zu informieren wie über regionale und lokale Entwicklungen. Um sich diese Informationen zu beschaffen, hat sie bislang vor allem Radio und Fernsehen genutzt. Seit einigen Jahren beklagt sie sich über die zu oberflächlichen Nachrichtensendungen im Fernsehen, die ihrer Ansicht nach nicht die relevanten Hintergrundinformationen liefern und ebenfalls viele Informationen, die für sie auf lokaler und regionaler Ebene wichtig wären, nicht anbieten. Sie weiß, dass diese Inhalte in der Lokalzeitung zu finden sind, hat aber schon seit ihrer Schulzeit Probleme mit dem Lesen. Zwar schämt sie sich für ihre Leseschwäche. Um ihr Engagement in der Gemeinde weiter informiert fortsetzen zu können, überwindet sie sich aber dennoch dazu, an einem Grundbildungskurs an der Volkshochschule teilzunehmen. Durch die Erfahrungen dort fühlt sie sich auch motiviert, sich für andere ältere Menschen mit Leseschwäche in ihrer Gemeinde einzusetzen.

Natürlich spielen über die im Beispiel angeführte Lesekompetenz oder die in anderen Studien gemessene Rechen- und Medienkompetenz hinaus eine Reihe anderer Wissensgebiete eine wichtige Rolle hinsichtlich gesellschaftlicher Teilhabe. Zu nennen wäre hier beispielsweise eine politische und ökonomische Grundbildung sowie kommunikative Kompetenzen. Selbstverständlich sind diese Bildungsgegenstände für Erwachsene jeden Alters bedeutsam. Während sie im Erwerbsalter jedoch primär mit dem Argument der Beschäftigungsfähigkeit eingefordert werden (vgl. OECD 2013a), scheint deren Relevanz in der nachberuflichen Lebensphase in der bildungspolitischen Diskussion zumindest begründungsbedürftig.

DEFINITION**Inklusion älterer Erwachsener**

Inklusion älterer Erwachsener bedeutet in diesem Kontext also die Vermittlung von Grundkompetenzen, die zur Teilhabe am politischen, sozialen, aber auch ökonomischen Leben einer Gesellschaft befähigen.

Dass hierfür gerade bei den heute älteren Erwachsenen ein Bedarf vorliegt, wird auch in den 2013 publizierten Daten der PIAAC-Studie sichtbar und bestätigt sich auch in der CiLL-Studie, die die 66- bis 80-Jährigen untersucht.

PIAAC und CiLL

Mit dem „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) beteiligt sich Deutschland erstmals seit über 20 Jahren an einer Studie zu Grundkompetenzen im Erwachsenenalter. Dabei nimmt PIAAC drei Kompetenzbereiche in den Blick:

- Lesekompetenz,
- alltagsmathematische Kompetenz und
- technologiebasierte Problemlösekompetenz.

Diese Kompetenzbereiche bilden nur eine kleine Auswahl relevanter Fähigkeiten und Fertigkeiten im Erwachsenenalter ab und sind mit Blick auf ihre Arbeitsmarktrelevanz ausgewählt worden. Für Lesekompetenz sowie alltagsmathematische Kompetenz wurden jeweils sechs Kompetenzniveaus, für das technologiebasierte Problemlösen vier Kompetenzniveaus unterschieden. Eine Beschreibung der einzelnen Kompetenzstufen findet sich im nationalen Abschlussbericht (Rammstedt 2013; verfügbar unter www.ssoar.info/ssoar/handle/document/36068). Die von der OECD angestoßene und koordinierte PIAAC-Studie beschränkt sich auf die Bevölkerung im Erwerbsalter (hier 16 bis 65 Jahre), wobei in jedem beteiligten Land mindestens 5.000 Personen befragt wurden.

In Deutschland liefert die Zusatzstudie „Competencies in Later Life“ (CiLL) mit einer nationalen Erweiterungsstichprobe von 1.300 Erwachsenen zwischen 66 und 80 Jahren erstmalig Daten zu den in PIAAC gemessenen Grundkompetenzen für die über 65-Jährigen. CiLL will mit qualitativen Fallstudien, Interviews und Gruppendiskussionen auch eruieren, welche Kompetenzen Ältere in unterschiedlichen Lebenslagen zur Bewältigung ihres Alltags benötigen und welche Rolle dabei die in PIAAC erfassten Kompetenzbereiche spielen. Es werden so nicht nur Daten zu Kompetenzen erhoben, sondern auch Hintergrundinformationen geliefert, die wesentliche Anhaltspunkte zur Relevanz der gemessenen Kompetenzen liefern. Gleichzeitig geben die Ergebnisse Aufschluss darüber, welche Lernanforderungen und -gelegenheiten im Alltag unterschiedlicher Gruppen Älterer zu finden sind, die zur Weiterentwicklung der genannten und anderer Kompetenzen beitragen können (vgl. Schmidt-Hertha/Friebe 2013).

Von gesellschaftlicher Exklusion bedroht sind zumindest diejenigen Älteren, die als funktionale Analphabeten zu bezeichnen sind, also gar nicht oder nur marginal lesen können und dadurch nicht in der Lage sind, die Kernaussagen aus einfachen Texten zu entnehmen. Informationen zu dieser Personengruppe lassen sich aus der an die PIAAC-Studie angekoppelte CiLL-Studie entnehmen (vgl. Friebe/Schmidt-Hertha 2013), auf die in Kapitel 13 noch näher eingegangen wird. Zur Gruppe der funktionalen Analphabeten gehören insbesondere diejenigen Älteren, die nach dem in PIAAC angelegten Kompetenzmodell auf Stufe 0 oder 1 verortet sind und deren Anteil mit 37,8 Prozent (→ Tab. 2, Kap. 12.3) bei den über 65-Jährigen ungleich höher ausfällt als in der PIAAC-Hauptstichprobe, in der 17,5 Prozent der deutschen 16- bis 65-Jährigen im Lesetest dem Kompetenzniveau 0 oder 1 zuzuordnen sind (vgl. Zabal u.a. 2013). Allerdings zeigt sich auch in der höchsten Altersgruppe der PIAAC-Hauptstichprobe – den 55- bis 65-Jährigen – ein höherer Anteil von Personen (24,1%) mit einer Lesekompetenz auf Stufe 1 oder darunter (vgl. Maehler u.a. 2013).

Die Älteren mit Leseschwächen sind in der Nacherwerbsphase doppelt von Exklusion bedroht. Einerseits fehlen ihnen Zugänge zu wesentlichen Informationen des öffentlichen, gesellschaftlichen und politischen Lebens und damit der Zugang zu verschiedenen Bereichen gesellschaftlicher Teilhabe. Zum anderen fehlt ihnen der Zugang zu denjenigen Grundbildungsprogrammen, die sich in erster Linie an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wenden und die Betroffenen auch über deren Arbeitgeber kontaktieren (vgl. z.B. Behlke u.a. 2013). Insofern sind die Ergebnisse von PIAAC und der daran anknüpfenden Studie zu Kompetenzen im höheren Erwachsenenalter (CiLL) vor allem als deutlicher Beleg für die Notwendigkeit von Grundbildungsangeboten – auch und insbesondere für Erwachsene in der Nacherwerbsphase – zu verstehen. Diese Aufgabe ist für die Erwachsenenbildung umso herausfordernder, als dass Ältere per se weniger durch Weiterbildungsangebote erreicht werden und mit bildungsfernen Älteren ein besonders schwer für Bildungsmaßnahmen zu gewinnendes Klientel zu adressieren wäre.

Aus einer langen Forschungstradition zur Gestaltung von Bildungsmaßnahmen für bildungsferne Gruppen heraus lässt sich ableiten, dass durch niedrigschwellige Angebote und lebensweltnahe Wege der Ansprache auch benachteiligte Ältere am ehesten erreicht werden können (vgl. Schulte-Hyytiäinen 2000). Für bildungsferne Ältere wäre einerseits eine Kontaktaufnahme über deren soziales Umfeld (Verwandte, Freunde, Ärzte, Kirchengemeinden etc.) denkbar. Andererseits müssten die entsprechenden Angebote die Älteren als lebenserfahrene und wissende Menschen adressieren, anstatt deren Kompetenzdefizite zu sehr in den Mittelpunkt zu rücken. Vielversprechend sind hier Ansätze, die Biografiearbeit und die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte mit Grundbildungskomponenten (z.B. Literalisierungsprogrammen) verbinden.

ZUR REFLEXION

- Listen Sie sowohl Chancen als auch Grenzen auf, die der Inklusionsbegriff im Zusammenhang mit Weiterbildung mit sich bringt.
- Führen Sie je eine konkrete Maßnahme auf der Mikro-, Meso- und Makroebene auf, die beispielsweise die Volkshochschule für ältere Menschen im Sinne der Inklusion für eine erfolgreiche Weiterbildung umsetzen könnte. Überlegen Sie sich die Maßnahmen anhand eines selbstgewählten Beispiels (z.B. 75-jähriger schwerhöriger Mann aus der oberen Mittelschicht).
- Nennen Sie die wichtigsten Kompetenzen, die Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe sind und überlegen Sie sich je ein Beispiel eines Weiterbildungsangebots, bei dem die vorausgesetzte Kompetenz (z.B. Rechenkompetenz) unabdingbar ist, um am Weiterbildungsangebot teilnehmen zu können.



Literaturempfehlung

- Friebe, J./Schmidt-Hertha, B. (2013): Activities and Barriers to Education for Elderly People. In: Journal of Contemporary Educational Studies, H. 1, S. 10–27
- Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (2013): Inklusion in der Weiterbildung. In Döbert, H./Weishaupt, H. (Hg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen. Münster u.a., S. 241–262
- UNESCO – Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn

8. Bildungs- und Lernbedürfnisse älterer Menschen

Bildungs- und Lernbedürfnisse sind hochgradig individuell – geprägt von Lernbiografien, Lebensumständen und Erfahrungswelten, von persönlichen Veranlagungen und Interessen – und damit kaum für die ohnehin äußerst heterogene Gruppe der älteren Erwachsenen zu beschreiben. Wenn hier also aus empirischen Studien Aussagen über Bildungs- und Lernbedürfnisse Älterer gemacht werden, so können sich diese immer nur auf eine spezifische Gruppe älterer Erwachsener beziehen und sind zunächst rein deskriptiv, ohne konkrete Hinweise auf die Bedeutung von Lebensalter oder Geburtskohorte für Lern- und Bildungsbedürfnisse anzubieten. Allenfalls lassen sich aus qualitativen Befunden Rückschlüsse auf den Einfluss der jeweiligen Lebenslage auf Bildungsbedürfnisse ziehen.

DEFINITION

Bildungs- und Lernbedürfnisse

Als Bildungs- und Lernbedürfnisse werden die persönlichen Wünsche der Aneignung von Wissensbeständen und der Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten gefasst, die damit aber auch als soziale Konstruktionen zu verstehen sind. Sie sind daher deutlich zu trennen von Lernbedarfen, die eher auf einen Abgleich von Soll- und Ist-Stand von Wissen und Fähigkeiten abzielen (vgl. Ayers 2011).

8.1 Typen von Bildungsmotiven

Eine auf über 60 qualitativen Interviews beruhende Dimensionierung von Bildungsbedürfnissen und -motiven in der zweiten Lebenshälfte legen Tippelt u.a. (2009b) vor, wenn sie Bildungsmotive auf zwei Dimensionen (Zweckorientierung vs. Bedürfnisorientierung; solidarische vs. individuelle Motive) verorten. Bildung wird dabei auf der einen Ebene entweder

- als Wert für sich verstanden und bedarf damit keiner weiteren Zwecke mehr, um als Bedürfnis verstanden zu werden, oder
- als Mittel zur Erreichung von Zielen verstanden, die außerhalb des Bildungsprozesses liegen (z.B. Qualifizierung für eine bestimmte Tätigkeit).

Bildungsprozesse können auf einer anderen Ebene

- als individuelles Projekt verstanden werden, dessen Ziele und Verlauf sich ausschließlich auf die lernende Person selbst beziehen, oder

- als solidarische Handlung, die in der Interaktion mit anderen erfolgt und deren Ergebnis auch der Allgemeinheit zugute kommt.

Anhand dieser zwei Dimensionen mit ihren je zwei Polen lassen sich vier Typen älterer Lernender verorten (→ Abb. 3). Festzuhalten ist dabei, dass es sich um empirisch gestützte Idealtypen handelt. Die meisten Fälle aus der Stichprobe sind zwar klar den Typen zuzuordnen, dennoch sind – auch in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext – in dem dominanten Bedürfnistyp oft Elemente anderer Typen erkennbar, so dass diese Typen eher Argumentationsmuster als Personen beschreiben.

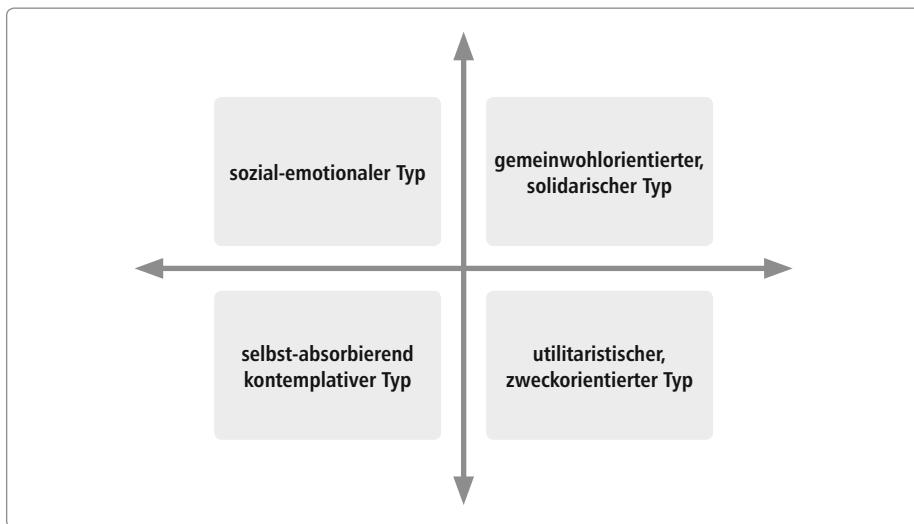


Abbildung 3: Typologie zum Bildungsverständnis Älterer (Quelle: nach Tippelt u.a. 2009b, S. 175)

Der als *selbst-absorbierend kontemplativ* charakterisierte Typus begründet Weiterbildung über ein ihm eigenes Grundbedürfnis und das Streben nach persönlicher Weiterentwicklung. Hier stehen die individuelle Entwicklung und Bildung als Eigenwert im Zentrum. Bildungsaktivitäten werden somit als Grundbedürfnis empfunden, das keiner darüber hinausgehenden Begründung bedarf und auch nicht außerhalb des Bildungsprozesses selbst liegenden Zwecken dienen muss.

Auch der *sozial-emotionaler* Typus sieht die eigene Bildungsteilnahme als zweckfrei und als wichtiges Bedürfnis an, begründet dies aber auch mit dem Gemeinschaftserleben in der Lerngruppe. Er sieht Bildungsaktivitäten vor allem als soziale Aktivitäten, in denen die Interaktion mit anderen Lernenden eine ganz zentrale Rolle spielt. Geselligkeit und Formen kooperativen Lernens haben für Ältere, die diesem Typus entsprechend argumentieren, häufig einen hohen Stellenwert in Bildungskontexten.

Altruistische Bildungsmotive überwiegen in den Begründungsmustern des *gemeinwohlorientierten, solidarischen* Typus, der Bildung zwar als Mittel zum Zweck versteht, diesen Zweck aber nicht im persönlichen Vorteil, sondern im eigenen Beitrag für das soziale Umfeld sieht. Dieser Typus findet sich nicht nur bei ehrenamtlich engagierten Älteren, sondern auch bei Älteren, die über informelle Formen bürgerschaftlichen Engagements eigene Kompetenzen in den Dienst der Gemeinschaft stellen. Weiterbildung wird dann als Weg verstanden, dieses Engagement weiter zu professionalisieren oder überhaupt erst zu ermöglichen.

Der *utilitaristische, zweckorientierte* Typus ist vor allem unter den noch erwerbstätigen Älteren zu finden (vgl. auch Schmidt 2009a), die Weiterbildung vorrangig mit beruflichen Zwecken (Arbeitsplatzsicherung, Aufstieg, Professionalisierung des eigenen beruflichen Handelns) verbinden. Bildungsaktivitäten beruhen hier also auf berufsbezogenen Bedürfnissen bzw. ökonomisch-rationalen Überlegungen und folgen in ihrer inneren Logik den Grundprinzipien der Humankapitaltheorie (vgl. Becker 1975), die Bildung als Investition in den eigenen Arbeitsmarktwert versteht.

Wie in dieser Typologie deutlich wird, kann Lernen selbst ein Bedürfnis älterer Erwachsener sein oder als Weg zur Erfüllung anderer Bedürfnisse genutzt werden. Ob Lernen selbst als persönliches Bedürfnis erlebt wird, hängt mit dem individuellen Selbst- und Weltbild ebenso zusammen wie mit Bildungseinstellungen und vorangegangenen Bildungserfahrungen. Folgt man dem theoretischen *Modell zur Erklärung von Weiterbildungspartizipation* von Patricia Cross (1981), so liegt der Ausbildung von Bildungsbedürfnissen die Frage nach aktuellen persönlichen Zielen und dem Beitrag von Weiterbildung zur Erreichung dieser Ziele zugrunde. Gerade letztere Einschätzung ist wiederum von grundlegenden Bildungseinstellungen und dem Selbstbild geprägt. Zwar beruhen Bedürfnisse keineswegs unbedingt auf rationalen Ziel-Mittel-Abwägungen, aber bewusste oder unbewusste Zielsetzungen spielen doch eine wesentliche Rolle bei der Entstehung von Lern- und Bildungsbedürfnissen. Im Alter liegen solche Zielsetzungen häufiger jenseits beruflicher Ziele. Stattdessen gewinnen andere Aspekte, wie soziale Einbindung, die Weitergabe persönlicher Erfahrungen, gesellschaftliches Engagement oder auch die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen, an Bedeutung. Die hierzu vorliegenden Studien (z.B. Anding 2003) bieten nur vage Hinweise auf diese oder andere Bildungsziele, verweisen aber auf die Relevanz einer positiven Einstellung gegenüber Bildung sowie gegenüber der eigenen Lern- und Bildungsfähigkeit.

8.2 Besondere Lernbedürfnisse im Alter

Das Bedürfnis, dem eigenen Leben einen Sinn zu geben bzw. darin einen Sinn zu finden, scheint insbesondere für Ältere ein wesentliches Motiv für die Weiterbildungsteilnahme zu sein (vgl. Kroth/Boverie 2000). Insbesondere die retrospektive Aufarbeitung des eigenen Lebensweges und die Auseinandersetzung mit der Frage nach den eigenen Spuren, die man hinterlässt, ist implizit oder explizit Gegenstand vieler Bildungsangebote für Ältere (vgl. Kade 2007; Sommer/Kühnemund/Kohli 2004) und spiegelt ein entwicklungspsychologisches Grundbedürfnis wider. Jenseits dieser Sinnfindung ist das Bedürfnis nach Orientierung in einer veränderten Lebenssituation ein weiterer Anlass für Bildungspartizipation, zumindest bei denjenigen Älteren, die Bildungsaktivitäten auch als Bewältigungsstrategie in schwierigen Lebenslagen verstehen. Übergänge, Umbrüche und Krisen – wie der Berufsausstieg, der Tod des Partners, eine schwere Erkrankung, aber auch der Auszug der eignen Kinder – führen zu einem verstärkten Bedürfnis nach (Neu-)Orientierung (vgl. auch Findsen/Formosa 2011, S. 89ff.). Diese kann sowohl durch die Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Situation als auch in der Interaktion mit anderen Personen in ähnlichen Lebenslagen gewonnen werden. Bildungsmaßnahmen bieten hierfür einen entsprechenden Rahmen, der aber auch in anderen Kontexten gegeben sein kann, wenn diese in informellem Rahmen ähnliche Bildungsprozesse ermöglichen, z.B. Vereine, Selbsthilfegruppen oder private Netzwerke.

Lernbedürfnisse – hier verstanden als der aus dem Individuum selbst entspringende Wunsch, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen – sind eng verbunden mit dem Konzept der *Interessen*.

DEFINITION

Interesse

Interesse wird verstanden als „persönliche Vorliebe eines Menschen“ (Lipski 2000, S. 3), sich mit einem für ihn subjektiv bedeutsamen Gegenstand oder Inhalt intensiv und meist über einen längeren Zeitraum hinweg auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung ist verknüpft mit positiven Emotionen und einer gewissen persönlichen Identifikation mit dem Gegenstand des Interesses (vgl. ebd.).

Interessen entstehen aus der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt und sind damit auch abhängig von den in diese Umwelt eingelagerten Anreizen. Dabei können Interessen sowohl einzigartig für ein Individuum und zeitlich relativ stabil als auch situational bedingt und dann oft für eine Gruppe von Individuen relevant sein (vgl. Krapp/Hidi/Renninger 1992). Zum Beispiel kann das Interesse am Thema „Fußball“ individuell stabil sein und zu einem langfristigen Engagement im Fußball-

verein führen. Oder aber ein großes Fußballereignis wie die Weltmeisterschaft löst ein vorübergehendes Interesse an diesem Sport aus, dass dann zu einem Massenphänomen werden kann.

Die Entwicklung von Interessen vom ersten Kontakt mit dem Gegenstand des Interesses bis hin zum langsamen Abflachen beschreibt Grotlüschen (2010) als einen von einem typischen Verlaufsmuster gekennzeichneten Prozess, dessen zeitliche Ausdehnung zwar unterschiedlich ausfällt, der aber grundsätzlich in jedem Alter möglich zu sein scheint. Damit widerspricht sie einer impliziten Annahme der klassischen Interessentheorie, die den Prozess der Interessengenese vor allem im Kindes- und Jugendalter sieht.

Versteht man persönliches Interesse in diesem Sinne als eine Form von Bildungsbedürfnis, das erst im Alter entsteht oder aber schon länger existiert und im Alter realisiert wird, so kommt Interessen gerade dann eine besondere Bedeutung bei Bildungsentscheidungen zu, wenn andere Zwänge und zweckorientierte Bildungsziele in der Nacherwerbsphase in den Hintergrund treten. Die Bildungsinteressen Älterer streuen breit und lassen sich nicht auf wenige Themen oder Lerngegenstände reduzieren. Es können hier aber einige Interessenfelder zusammengefasst werden, die gerade von älteren Erwachsenen verstärkt nachgefragt werden.

1. Die *Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit* ist ein Interesse, das nicht ausschließlich dem höheren Lebensalter vorbehalten ist. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie hat für Ältere aber eine besondere Relevanz (vgl. Kade 2007) und muss nicht unbedingt explizit im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen. Das große Interesse älterer Zielgruppen an psychologischen Fragestellungen, kultur- und sozialhistorischen Themen oder der Ahnen- und Familienforschung kann auch als Indikator für den Wunsch nach der Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit interpretiert werden.
2. Mit Blick auf die eigene Zukunft gewinnen zum einen Fragen der *Gesundheitsprävention* und *Gesundheitsbildung* im höheren Alter an Relevanz. Diese Themen rücken vor allem dann in den Fokus des Interesses, wenn Partner oder andere nahe Anverwandte betroffen sind (vgl. Theisen/Sinner 2009). Zum anderen ist die *Auseinandersetzung mit der eigenen Vergänglichkeit*, mit Tod und Sterben eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Alter, womit theologische, philosophische sowie weltanschauliche Fragen bedeutsam werden (vgl. auch Baltes/Mittelstraß/Staudinger 1994).
3. Die *Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt* auf gesellschaftlicher Ebene oder im persönlichen Umfeld ist sicher kein Themenfeld, das nur im Alter das Interesse von Lernenden weckt. Dennoch scheinen gerade Themen aus dem Bereich der kulturellen und politischen Bildung, aber auch sozialwissenschaftliche Fragestellungen überdurchschnittlich häufig von Älteren nachgefragt zu werden (vgl. Sommer/Künnemund/Kohli 2004).

4. Demgegenüber ist die *Auseinandersetzung mit der dinglichen Umwelt* (Technik, Medien) für verschiedene Altersgruppen gleichermaßen bedeutsam, wenngleich bei Älteren hier spezifische Themen und Bedürfnisse im Vordergrund stehen. Inzwischen werden Computerkurse und Interneteinführungen, ebenso wie andere Angebote zur Nutzung digitaler Medien, überwiegend von älteren Erwachsenen in Anspruch genommen (vgl. Tippelt u.a. 2009a). Gerade einführende Angebote in diesem Bereich entsprechen offensichtlich mehr den generationell geprägten Aneignungsmustern dieser Zielgruppen, die gerade im Umgang mit Technik und Technologien eine systematisch-strukturierte Einführung einer entdeckenden Annäherung vorziehen. Diese durch Ausprobieren und Testen verschiedener Optionen gekennzeichnete „Erforschung“ ist dagegen eher typisch für jüngere Generationen.

Eine weitere Konkretisierung von Bedürfnissen und Interessen im Alter ist schon deshalb kaum möglich, weil die Heterogenität von Bildungsinteressen innerhalb der großen Gruppe der älteren Erwachsenen erheblich ist. Nicht nur hinsichtlich individueller Bildungsvoraussetzungen, sondern eben auch hinsichtlich subjektiver Bildungsbedürfnisse und Lerninteressen wächst die Heterogenität innerhalb einer Kohorte mit zunehmendem Alter. Auch die Lebensphase Alter dehnt sich immer weiter aus und umfasst unterschiedliche Lebensphasen, die sich zum Beispiel in der Differenzierung von drittem und viertem Lebensalter widerspiegeln. Gerade über Bildungsinteressen und -bedarfe im vierten Lebensalter, das bereits stark durch physische und kognitive Einschränkungen gekennzeichnet ist, liegen bislang kaum Forschungsarbeiten vor.

Individuelle Bedürfnisse und Lerninteressen sind aber – wie bereits anhand des Modells von Patricia Cross (1981) erläutert – nur eine wichtige Grundlage für Bildungsaktivitäten. Für viele Ältere ist ebenso bedeutsam, inwieweit das eigene Interesse auf Verständnis und Unterstützung im sozialen Umfeld trifft. Die Akzeptanz der Familie gegenüber Bildungsbestrebungen im Alter, positive Vorbilder im Bekanntenkreis und Bekannte, die mit an dem jeweiligen Bildungsangebot teilnehmen, fördern die Realisierung eines Bildungsbedürfnisses oder Lerninteresses oder können dies – darauf deuten nicht zuletzt unsere eigenen qualitativen Studien hin (vgl. Tippelt u.a. 2009a) – auch verhindern, wenn sie nicht vorhanden sind.

ZUR REFLEXION

- Zählen Sie die vier Typen älterer Lernender auf und ordnen Sie diesen jeweils ein Beispiel aus Ihrem persönlichen Umfeld zu.
- Nennen Sie allgemeine Beweggründe älterer Menschen, um an Bildungsangeboten teilzunehmen. Welche Gründe davon sind auch für Sie bedeutsam?
- In welcher Annahme widerspricht Grotlüschen der klassischen Interessentheorie? Überlegen Sie sich je zwei Gründe für und wider Grotlüschens Annahme.
- Welche Interessenfelder spielen vor allem im Alter eine entscheidende Rolle? Wie könnten Bildungsangebote diese Interessen aufgreifen? Verfassen Sie ein fiktives Empfehlungsschreiben an einen Bildungsträger.

**Literaturempfehlung**

- Grotlüschen, A. (2010): Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden
- Kade, S. (2007): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld
- Strobel, C./Schmidt-Hertha, B./Gnahs, D. (2011): Bildungsbiografische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase. In: Magazin erwachsenenbildung.at, H. 13, 01-2 – 19-4, URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf

9. Lernarrangements und alterssensible Didaktik

Die Frage nach speziellen didaktischen Anforderungen älterer Erwachsener ist gerade für Professionelle in der Bildungspraxis ein drängendes Thema, wenn sie in ihren Angeboten verstärkt ältere Lernende finden oder diese auch gezielt ansprechen wollen. Nicht nur aufgrund der Heterogenität dieser Gruppe scheint es aus wissenschaftlicher Sicht problematisch, grundlegende didaktische Prinzipien zu formulieren, die bei der Gestaltung von Bildungsangeboten für Ältere zu beachten wären. Eine Pauschalisierung von Anforderungen wird einerseits den einzelnen Älteren nicht gerecht und birgt andererseits die Gefahr der Stereotypisierung und Stigmatisierung (vgl. auch Findsen/Formosa 2011). Zwar lassen sich auf Basis statistischer Durchschnittswerte die kognitiven, sozialen, physischen und psychischen Voraussetzungen für Lernprozesse im Alter sowie die Lebenslage und Lebenswelt Älterer beschreiben. Diese Beschreibungen verstellen aber den Blick auf die Vielfalt von Alter und Altern. Diesem Problem steht die Notwendigkeit gegenüber, sich bei der Planung und Gestaltung von Bildungsangeboten auf die Zielgruppe ältere Erwachsene einzustellen und adäquate Angebotsstrukturen sicherzustellen. In diesem Kapitel wird daher auf pauschale Hinweise zur Gestaltung von Bildungsangeboten für „die Älteren“ verzichtet und stattdessen zumindest eine grobe Differenzierung nach Bildungsangeboten für das dritte und vierte Lebensalter sowie für bildungsferne und bildungsnahe Ältere vorgenommen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Lernvoraussetzungen und Bildungsbedürfnisse auch innerhalb der einzelnen Kategorien erheblich voneinander abweichen und vielfach eine weitere Ausdifferenzierung der Zielgruppe zur Gestaltung adressatengerechter Angebote erforderlich sein wird.

DEFINITION

Alterssensible Didaktik

Der Begriff der alterssensiblen Didaktik berücksichtigt einerseits, dass eine spezielle Didaktik für Ältere aufgrund der Heterogenität der Gruppe so nicht formuliert werden kann. Andererseits schließt er mit ein, dass in der Bildungspraxis vielfach altersgemischte Lerngruppen vorzufinden sind, die einen generellen Zuschnitt der Didaktik auf eine spezifische Altersgruppe nicht zulassen. Dabei wird der Begriff Didaktik hier in einem sehr breiten Verständnis verwendet. Dieses umfasst nicht nur die Gestaltung der unmittelbaren Lehr-/Lerninteraktion (mikrodidaktische Ebene), sondern auch bildungsplanerisches Handeln und organisationale Rahmungen (makrodidaktische Ebene).

9.1 Angebotsentwicklung für bildungsnahe Ältere im dritten Lebensalter

Zu den bildungsaktiven Älteren zählen vor allem Personen mit höheren schulischen und beruflichen Bildungsabschlüssen, einem breiten Aktivitäts- und Interessensspektrum sowie einer guten gesundheitlichen Konstitution. Diese Gruppe besteht vor allem aus jüngeren Älteren und stellt den größten Teil der Teilnehmerschaft in universitären Angeboten des Seniorenstudiums und an Seniorenakademien. Sie ist aber auch bei anderen Trägern (z.B. Volkshochschulen) überproportional vertreten. Dabei unterscheiden sich die Lernanforderungen dieser Zielgruppen deutlich von jenen anderer älterer Zielgruppen, da sie noch mehr darin geübt sind, selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen.

Die Unterstützung von *Selbststeuerung* und *Eigenverantwortlichkeit* im Lernprozess gehört dementsprechend zu den zentralen didaktischen Prinzipien für die bildungsnahen Älteren und hat sich nicht nur in akademischen Bildungsangeboten vielfach bewährt. In Deutschland sind insbesondere die Arbeiten von Carmen Stadelhofer (2000) und Magdalena Malwitz-Schütte (2000) für diese Zielgruppe wegweisend. Sie konnten in ihren Studien mit älteren Studierenden zeigen, welche dynamischen Impulse von einem stark auf Selbststeuerung und Exploration, also eigenständiges Entdecken, hin angelegten Lernszenario ausgehen können.

Selbstgesteuertes Lernen Älterer in einem formalen Bildungsprogramm

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Computerkursen im Seniorenstudium beschreibt Malwitz-Schütte (2000), wie die Teilnehmenden die Organisation eines Bildungsangebots selbst in die Hand nehmen und sich einen ursprünglich von anderen gestalteten Lernraum aneignen. Beginnend mit einem – in dieser Zeit auch für junge Studierende noch durchaus üblichen – Einführungskurs in Grundlagen der EDV und der Internetnutzung speziell für Seniorenstudierende, wurde schnell nicht nur ein großes Interesse der Lernenden an dieser Thematik spürbar, sondern auch die Bereitschaft erkennbar, sich über die Anforderungen der Veranstaltung hinaus für den eigenen Lernprozess zu engagieren. Die mit den vorhandenen institutionellen Ressourcen nicht zu bewältigende Nachfrage von älteren Studierenden nach Computerschulungen wurde von den Lernenden selbst in Form eines Tutoren-Programms bewältigt, in dem bereits weiter im Lernprozess fortgeschrittene Studierende die Einsteiger anleiteten und parallel selbstgesteuert weiterlernten. Auf diese Weise wurde aus einem universität organisierten Kurs eine ganze Reihe von selbstorganisierten Lernarrangements, die mehrere für die Zielgruppe wesentliche didaktische Merkmale realisierten.

- Erstens setzten die älteren Lernenden ihren Wunsch nach Selbstbestimmung von Lernzielen, Lerntempo und Inhalten selbst in einem ursprünglich hierfür ungeeigneten Rahmen durch.
- Zweitens übernahmen die Lernenden hier auch die Rolle der Lehrenden, erarbeiteten sich also die Möglichkeit, Selbstgelerntes weiterzugeben und so auch den eigenen Lernprozess sowie die eigene Lernmotivation zu fördern.

- Drittens folgte die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand nur zu Beginn curricularen Vorgaben bzw. studienorganisatorischen Zwängen und führte schnell zur Entwicklung eines Eigeninteresses an der Thematik, was Grundlage für die weitere engagierte Auseinandersetzung mit dem Thema war. Universitäre Anforderungen traten dabei in den Hintergrund.

In zahlreichen Untersuchungen konnte Stadelhofer (2000) für verschiedene Themenbereiche von ähnlichen Ergebnissen berichten. Mit dem bereits 1970 von der Bundesassistentenkonferenz entwickelten „Prinzip des forschenden Lernens“ liegt ein gerade für Seniorenstudierende offensichtlich hochgradig anschlussfähiges Konzept für Lehr-/Lernarrangements an Hochschulen vor. Kern dieses Ansatzes ist die weitgehend selbstgesteuerte Exploration von Inhalten anhand konkreter Fragestellungen, die den Prinzipien der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung folgt und durch die Hochschullehrenden nur begleitet wird. Dabei erfahren die Älteren sowohl ein größtmögliches Maß an Freiheit in der Gestaltung des eigenen Lernprozesses als auch die Möglichkeit, eigenes Vorwissen und Erfahrungen konstruktiv in den Lernprozess einbringen zu können. Forschendes Lernen stellt gleichzeitig sehr hohe Ansprüche an die Lernkompetenzen, Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsfähigkeit der Lernenden, wie sie bildungsgewohnte Ältere aber durchaus mitbringen.

9.2 Angebotsentwicklung für bildungsferne Ältere im dritten Lebensalter

Was für Seniorenstudierende eine nahezu ideale Lernkonzeption ist, kann gerade bildungsfernere Ältere sehr schnell überfordern. Die in der eigenen Schul- und Ausbildungszeit dominanten didaktischen Strategien können zu überdauernden Lerngewohnheiten werden. Bei älteren Lernenden scheinen diese oft wenig anschlussfähig an moderne erwachsenenpädagogische Konzepte. Dementsprechend sind auch Wünsche nach instrumentell organisierten Bildungsangeboten und lehrerzentrierten Szenarien zu erwarten (vgl. Eisen 2005), die nicht einfach übergangen werden können. Die Selbstbestimmtheit des Lernens muss dabei auch im Alter als bedeutsame Anforderung erwachsenenpädagogischer Angebote erhalten bleiben (vgl. Kade 2001). Es bleibt das zentrale Postulat der *Teilnehmerorientierung*, was hier auch bedeutet, die didaktische Gestaltung nicht an allgemeinen erwachsenenpädagogischen Prinzipien, sondern an der Leistungsfähigkeit der Teilnehmenden sowie an deren Lebenswelt auszurichten (vgl. Sommer/Künemund/Kohli 2004, S. 46).

Unabhängig von der jeweiligen Ausgestaltung haben bildungsferne Ältere oft eine hohe Distanz zu Lern- und Bildungsangeboten, die sie als überfordernd und nicht für sie geeignet wahrnehmen. Hinzu kommen hier häufig negative Altersbilder, die zu einer

generellen Ablehnung von Lernaktivitäten im Alter führen. Praxisprojekte, die bewusst den Anschein eines Lern- oder Bildungsprogramms vermeiden und andere Aktivitäten in den Mittelpunkt rücken, sind wohl nicht zuletzt deshalb erfolgreich. Insbesondere ältere Männer werden von klassischen Bildungsangeboten kaum erreicht, lassen sich aber für gesellschaftlich sinnvolle und die gemeinsame Tätigkeit betonende Aktivitäten durchaus gewinnen.

BEISPIEL

Die Men's sheds-Initiativen

Ein Beispiel dafür sind die „Men's sheds-Initiativen“ in Australien und Irland (vgl. Golding 2011). In diesen eigens für ältere Männer eingerichteten Werkstätten werden Reparaturen und andere Aufträge der Gemeinde realisiert und die Älteren durch neue Tätigkeiten und Anforderungen zum Lernen angeregt.

Ähnlich sind auch andere Lernkontakte auf kommunaler Ebene einzuordnen. So verweisen Studien beispielsweise auf die Bedeutung von Schrebergärten und ähnlich bewirtschafteten öffentlichen Flächen als Treffpunkt und Raum für den Wissens- und Erfahrungsaustausch verschiedener Generationen (vgl. Hake 2012). Im Zentrum stehen hier informelle Lernprozesse und ein gemeinwohlorientierter oder sozialer Zweck, der zumindest vordergründig die Situation dominiert. Lernen erfolgt hier eher unbewusst und nicht intentional, oder gilt zumindest nicht als vorrangige Zielsetzung.

Natürlich sind organisierte Bildungsangebote auch für bildungsferne Ältere möglich und vorhanden. In solchen Angeboten steht vielfach die Vermittlung von konkretem, handlungsrelevantem Wissen im Mittelpunkt, mit einem klaren Bezug zum Alltag der Adressaten. Als niedrigschwellige Zugänge können einzelne Vorträge oder Informationsveranstaltungen auch bildungsferne Zielgruppen erreichen, während regelmäßig stattfindende Kurse – z.B. zu Themen der Gesundheitsbildung – primär ältere Frauen ansprechen.

9.3 Angebotsentwicklung für Ältere im vierten Lebensalter

Im vierten Lebensalter kommt Bildungsmaßnahmen einerseits die Funktion zu, kognitive Fähigkeiten zu erhalten bzw. Verlustprozesse zu verlangsamen. Andererseits geht es um die Bewältigung der Tatsache, auf Hilfe Dritter angewiesen zu sein sowie um die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergänglichkeit. Gerade für bildungsaktive Ältere, deren intellektuelles Potenzial ein wesentlicher Bestandteil ihres Selbstbilds und ihrer Identität ist, ist die Angst vor dem Verlust ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit schon im dritten Lebensalter ein wesentliches Bildungsmotiv (vgl. Schmidt-Hertha/Mühlbauer 2012).

Bislang wird das Feld der Bildungsarbeit im vierten Lebensalter vor allem als Thema der Gerontologie und der Pflegewissenschaft verstanden, die hierfür aber nur wenig Interesse zeigen (vgl. Formosa 2013). Die Angebote beschränken sich jedoch längst nicht mehr auf kognitive Trainings für Demenzkranke. Mittlerweile werden auch Aspekte musischer Bildung z.B. zur Reaktivierung emotional besetzter Erinnerungen bei fortgeschrittenen demenziellen Krankheitsbildern eingesetzt oder der Umgang mit technischen Hilfsmitteln zur Alltagsbewältigung strukturiert eingeübt. Gleichzeitig sind grundlegende Prinzipien und Strategien der Altenbildung auch und gerade für diejenigen Älteren wesentlich, die aufgrund physischer und kognitiver Einschränkungen nicht mehr auf die regulären Angebotsstrukturen der Erwachsenenbildung zugreifen können. Gerade die Biografiearbeit sowie handlungsorientierte Formate können Erwachsene bis ins höchste Alter erreichen. US-amerikanische Forschungsergebnisse konnten sogar für eine Gruppe 75- bis 87-Jähriger zeigen, dass diese ihre Kompetenzen mit selbstgesteuerten und selbstinitiierten Lernprojekten in verschiedenen Lebensbereichen erweitern und sich zielgerichtet mit für sie relevanten Themen auseinandersetzen (vgl. Roberson/Merriam 2005), wobei bestehende Bildungserfahrungen weitgehend unberücksichtigt blieben.

Es gilt jedoch, dass die Vielfalt der Bedarfe und Bedürfnisse, der Lernvoraussetzungen und -interessen, auch im hohen Alter eine entscheidende Rolle spielt. Eine Vernachlässigung der Heterogenität der Zielgruppe „Ältere“ birgt die Gefahr vorschneller Verallgemeinerungen und führt zwangsläufig auch zu widersprüchlichen Aussagen im Hinblick auf die Gestaltung von Lernangeboten für Ältere (vgl. Schmidt 2006).

Die erheblichen Differenzen bezüglich Lernvoraussetzungen und Bildungsinteressen innerhalb der Gruppe der älteren Erwachsenen können mit dafür verantwortlich gemacht werden, „dass eine Didaktik der Altersbildung und Altenbildung erst in groben Ansätzen erkennbar wird und sicher noch nicht ausformuliert vorliegt“, wie dies Schäffter (2000, S. 75) als Desiderat anmahnt. Dabei betont er (ebd.), dass eine solche Didaktik sich nicht von den Inhalten her entwickeln kann, sondern sich an Lerninteressen und Lebenswelten der älteren Lernenden orientieren muss. Diese Interessen sind aber nicht nur durch die Lebensphase geprägt, sondern auch – oder sogar überwiegend – durch die generationsspezifischen Sozialisationserfahrungen (vgl. Schmidt 2005). Diese beeinflussen u.a. den gewohnheitsmäßigen Umgang mit Medien nachhaltig (vgl. Schäffer 2003). Insofern kann nicht nur von einer *Didaktik der Altenbildung*, sondern von einer *Didaktik der Generationenbildung* gesprochen werden (vgl. Eckert u.a. 2011).

Generell scheinen jedoch Angebote vielversprechend, die bei einer konkreten Verbesserung der Lebensbedingungen der Älteren ansetzen. Diese Idee des „Empowerment“ steht nicht nur für spezielle Bildungsprogramme für Ältere, sondern repräsentiert einen grundlegenden Paradigmenwechsel in der Altenbildung, wie er sich in den USA bereits Ende der 1970er – in Deutschland erst deutlich später – vollzog. Empowerment repräsentiert auch die Entdeckung gesellschaftlicher und beruflicher

Leistungsfähigkeit von Älteren und zielt nicht mehr primär auf die Kompensation von Defiziten sowie die Unterstützung Älterer bei der Alltagsbewältigung – wie sie für Hochbetagte nach wie vor bedeutsam sein kann. Ziele sind vielmehr die „Stärkung des Selbstbewusstseins und der Eigenverantwortung sowie die Aufrechterhaltung eines positiven Selbstwertgefühls und Selbstbildes bei älteren Menschen“ (Donicht-Fluck 1992, S. 122). Zur Erreichung dieser Ziele sind verschulte und lehrerzentrierte Unterrichtsformen eher ungeeignet, zumal ältere Lernende, die über ein breites Spektrum beruflichen Knowhows verfügen, zu Recht eine angemessene Berücksichtigung dieses Vorwissens einfordern (vgl. Lahn 2000). Die Aufgabenschwerpunkte der Lehrenden in der Erwachsenenbildung liegen mehr in der Moderation und Begleitung von Lernprozessen als in der Präsentation von Inhalten (vgl. Seidel/Siebert 1998). Die Forderung nach einer Ermöglichungsdidaktik, die Bildungsprozesse Erwachsener immer als Selbstbildungsprozesse versteht, ist daher gerade für ältere Erwachsene mehr als berechtigt. Für diese muss jedoch ein anregender Rahmen bereitgestellt werden (vgl. Kruse/Maier 2002, S. 536),

ZUR REFLEXION

- Fassen Sie mit eigenen Worten zusammen, welches Ziel eine alterssensible Didaktik verfolgt.
- Grenzen Sie die Angebotsentwicklung für Ältere im dritten Lebensalter von der für Ältere im vierten Lebensalter in ihren wesentlichen Punkten voneinander ab.
- Begründen Sie, warum man eher von einer „Didaktik der Generationenbildung“ anstatt von einer „Didaktik der Altenbildung“ sprechen sollte.
- Weshalb handelt es sich bei dem Wunsch nach einer „Ermöglichungsdidaktik“ um eine legitime Forderung? Begründen Sie Ihre Überlegungen mithilfe der genannten Umsetzungsmöglichkeiten seitens der Lehrenden und den damit verbundenen Zielen.



Literaturempfehlung

- Schäffter, O. (2000): Didaktisierte Lernkontakte lebensbegleitenden Lernens. Perspektiven einer allgemeinen Didaktik lebensbegleitenden Lernens. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen, S. 74–87
- Siebert, H. (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5., überarb. Aufl. Augsburg
- Sommer, C./Künemund, H./Kohli, M. (2004): Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakademie. Die Vielfalt der Altersbildung in Deutschland. Berlin

10. Intergenerationelles Lernen

Mit dem *European Year for Solidarity of Generations and Active Ageing 2012* wurde das Thema intergenerationelles Lernen an eine breite europäische Öffentlichkeit herangetragen und erfuhr auch in Wissenschaft und Bildungspraxis zusätzlichen Auftrieb. Konzepte und Forschungsarbeiten zum intergenerationellen Lernen liegen schon seit den 1970er Jahren vor, wurden lange Zeit aber vor allem in den USA diskutiert, während europäische Wissenschaftler das Thema nur zögerlich annahmen und deutsche Studien hierzu erst seit einigen Jahren vermehrt vorgelegt wurden.

Dabei fällt gerade im internationalen Diskurs die Breite der Verwendung des Labels „intergenerationelles Lernen“ auf. Offensichtlich scheint die Beteiligung von Personen verschiedenen Alters an Lehr-/Lernprozessen für sich vielfach schon ausreichend, um von intergenerationellem Lernen zu sprechen. Der Einsatz von Seniorinnen und Senioren als Zeitzeugen oder Hilfslehrer in Schulen, die Zusammenfassung von grundständig Studierenden und Teilnehmenden des Seniorenstudiums in universitären Lehrveranstaltungen, der altersgemischte Volkshochschulkurs oder auch das Schülerprojekt zur Unterstützung Älterer in der Gemeinde finden sich zumindest dann unter dem Schlagwort „intergenerationelles Lernen“, wenn den Altersunterschieden bei den Akteuren eine besondere didaktische Relevanz zugesprochen wird (vgl. Schmidt-Hertha im Druck). Geschuldet ist die Unschärfe des Terminus auch einer unterschiedlichen Verwendung des Generationenbegriffs.

DEFINITION

Der genealogische Generationenbegriff

Ein an familiäre Generationenabfolgen angelehnter „genealogischer Generationenbegriff“ (Kind, Eltern, Großeltern) knüpft die Generationenzugehörigkeit an eine sich wandelnde Position in einem sozialen Gefüge (z.B. ältere vs. jüngere Generationen). Damit verändert sich Generationszugehörigkeit im Lebensverlauf und wird auch erst in Relation zu anderen Generationen bestimmbar. Das heißt, die Großeltern waren auch einmal Kinder bzw. Enkelkinder und sind ebenso noch Eltern – je nachdem ob die Perspektive von Kindern oder Enkelkindern eingenommen wird.

Der historisch-politische Generationenbegriff

Demgegenüber bezieht sich ein „historisch-politischer Generationenbegriff“ – wie ihn Karl Mannheim (1928) geprägt hat – auf geteilte Deutungsmuster und Einstellungen in bestimmten Geburtskohorten, die er auf das gemeinsame Erleben einschneidender gesellschaftlicher Ereignisse (z.B. Krieg) in einer bestimmten Lebensphase zurückführt. Mannheim geht davon aus, dass gesellschaftliche Umbrüche in Abhängigkeit vom Lebensalter unterschiedlich erlebt werden und insbesondere in der Jugendphase dauerhaft Einstellungsmuster und Werthaltungen beeinflussen. Diese gemeinsamen Erfahrungen (Generationslagerung) und die daraus resultierenden

geteilten Orientierungsmuster (Generationszusammenhang) sind Basis eines Wir-Gefühls und einer Verbundenheit der Angehörigen einer Generation (Generationseinheit). So waren die Studentenproteste 1968 für viele Menschen, die diese als Jugendliche miterlebt haben (Generationslagerung), eine nachhaltig prägende Erfahrung, die ihre Sicht auf Autoritäten und politische Proteste bis heute beeinflusst (Generationszusammenhang). Dabei fühlen sich diese Menschen oft auch als „68er“, weil sie erleben, dass andere Personen ihrer Generation ihre Einstellungen und Werte teilen und sich diesen Menschen verbunden fühlen (Generationszusammenhang).

Mannheims Generationenbegriff wird heute einerseits kritisiert und als nur noch bedingt zeitgemäß angesehen (vgl. hierzu Schmidt-Hertha 2013). Andererseits wird er aber gerne als Basis für intergenerationale Lernkonzepte genutzt, weil er Generationen nicht in einem hierarchischen Verhältnis sieht und von der Besonderheit jeder einzelnen Generation aufgrund geteilter Erfahrungen und Orientierungsmuster ausgeht.

Die in den vergangenen Jahren u.a. durch Julia Franz vorangetriebene Auseinandersetzung mit intergenerationallem Lernen in Deutschland orientiert sich vielfach an diesem historisch-politischen Generationenkonzept und basiert auf einer wesentlich engeren und präziseren Verwendung des Terminus‘ „intergenerationelles Lernen“. Wichtigster Bezugspunkt hierfür ist eine Untersuchung von Seidel/Siebert aus dem Jahr 1998, die drei Formen intergenerationalen Lernens unterscheidet.

1. Als *Voneinander-Lernen* werden Lernformate bezeichnet, in welchen eine Generation als Lehrende bzw. Experten und eine andere Generation als Lernende bzw. Laien in einem Themenfeld zusammenkommen. Hierunter würde auch der klassische Schulunterricht fallen, in dem Lehrer i.d.R. einer anderen (älteren) Generation angehören als ihre Schüler, während man z.B. in Computerkursen für Senioren häufig ein umgekehrtes Verhältnis findet. Kennzeichnend für diese Szenarien ist, dass Generationenunterschiede zwar indirekt auf den Lernprozess Einfluss nehmen, aber nicht im Zentrum der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung stehen.
2. Die Bezeichnung *Miteinander-Lernen* verweist auf altersheterogene Lerngruppen, also die gemeinsame Auseinandersetzung Angehöriger verschiedener Generationen mit einem Thema, wobei die generationelle Zuordnung für den Lernprozess wiederum nur als Rahmenbedingung ins Spiel kommt und nicht als Lernressource direkt abgerufen wird.
3. Das *Übereinander-Lernen* macht die generationsspezifischen Weltsichten und Deutungsmuster, Erfahrungen und Wissensbestände selbst zum Lerngegenstand. Es geht hier nicht mehr (nur) um die Auseinandersetzung mit einem Thema, sondern um die Offenlegung der unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen verschiedener am Lernprozess beteiligter Generationen. Damit werden die Generationen selbst zum Lerngegenstand und ein Verstehen der eigenen und der anderen Generation zum zentralen Lernziel.

Die besondere Bedeutung gerade der letztgenannten Variante intergenerationalen Lernens resultiert aus der Relevanz intergenerationaler Dialoge für die gesellschaftlich-kulturelle Entwicklung und für die Solidarität der Generationen in einer Gesellschaft einerseits und dem Rückgang von Gelegenheiten intergenerationaler Begegnung in anderen Lebensbereichen andererseits. So sind in vielen Arbeitsbereichen relativ altershomogene Teams vorzufinden: Die meisten Vereine und Organisationen separieren ihre jüngeren Mitglieder in eigenständigen Jugendabteilungen. Hinzu kommt, dass erweiterte Verwandtschaftssysteme (Onkel, Tanten) für Kinder durch den Rückgang der Kinderzahl insbesondere seit den 1970ern heute zunehmend entfallen, so dass die Eltern und Großeltern oft die einzigen Repräsentanten einer älteren Generation in der Familie bleiben. Die auch für die individuelle Entwicklung notwendige – durchaus auch kritische und potenziell konflikthafte – Auseinandersetzung mit anderen Generationen kann unter anderem in Bildungskontexten hergestellt werden. Dafür erscheint die Erwachsenenbildung in besonderer Weise geeignet, weil sie einen sehr offenen und i.d.R. wenig vordefinierten Rahmen für ein „Übereinander-Lernen“ bietet.

10.1 Intergenerationelles Lernen in der Erwachsenenbildung

Intergenerationelles Lernen in der Erwachsenenbildung scheint gerade in der deutschen Forschungslandschaft gegenüber anderen Kontexten intergenerationalen Lernens dominant, während in der anglo-amerikanischen Literatur häufiger über intergenerationelles Lernen in Schulen und Hochschulen berichtet wird und in süd- und mitteleuropäischen Forschungsarbeiten auch die Begegnung der Generationen in den Kommunen verstärkt thematisiert wird (→ Kap. 10.2). Eine besondere Rolle in Arbeiten zum intergenerationalen Lernen in der Erwachsenenbildung spielt die Frage nach der *Teilnahmebereitschaft* und den *Motiven* älterer und jüngerer Adressaten, die *didaktische Strukturierung* dieser Bildungsangebote und schließlich die sich daraus ableitenden *Kompetenzanforderungen* an die Dozentinnen und Dozenten. Die Offenheit gegenüber intergenerationalen Lernarrangements scheint dabei zumindest aufseiten älterer Lernender grundsätzlich relativ ausgeprägt zu sein, allerdings finden sich dort auch deutliche Differenzen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Bereitschaft für und der Wunsch nach einem gemeinsamen Lernen mit Jüngeren vor allem bei denjenigen Älteren sehr ausgeprägt ist, die bildungsaffiner und weiterbildungserfahren sind, die auch in anderen Kontexten häufiger Kontakt zu jüngeren Generationen haben und positive Altersbilder internalisiert haben. Darüber hinaus wird das Interesse an intergenerationalem Lernen auch von den Lerngegenständen abhängig gemacht und vor allem dann

als schwierig oder besonders herausfordernd erlebt, wenn moderne Medien und digitale Technologien im Zentrum stehen (vgl. Schmidt/Tippelt 2009). Hier wird jüngeren Generationen pauschal eine höhere Kompetenz zugeschrieben und es werden Befürchtungen geäußert, nicht mit dem Lerntempo und dem Vorwissen jüngerer Lernender Schritt halten zu können. Demgegenüber sind die Einstellungen und Erwartungen dieser jüngeren Lernenden gegenüber intergenerationellem Lernen noch kaum untersucht. Bislang lässt sich lediglich auf Basis von Jugendstudien auf eine allgemeine Wertschätzung gegenüber älteren Generationen schließen (vgl. Hurrelmann/Albert 2006). Gleichzeitig werden in informellen, medienbezogenen Austauschprozessen aber auch Grenzen eines generationenübergreifenden Lernens sichtbar, wenn durch zu unterschiedliche Vorwissensstände und Medienhabitus (vgl. auch Schäffer 2003) eine gemeinsame Kommunikationsbasis fehlt (vgl. Thalhammer 2012).

DEFINITION

Habitus

In der Soziologie wurde der Begriff „Habitus“ von Pierre Bourdieu geprägt, der ein „System unbewusst funktionierende Denkstile und Wahrnehmungsfilter von Angehörigen bestimmter sozialer Klassen“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 304) oder Milieus als Habitus bezeichnet. Bourdieu schreibt dem Habitus auch eine zentrale Funktion im Zuge der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu.

Intergenerationelles Lernen bei sehr unterschiedlichem Vorwissen im jeweiligen Thema ist auch deshalb problematisch, da die Begegnung der Generationen in Lehr-/Lernkontexten vor allem dann für alle Beteiligten motivierend ist, wenn sie auf Augenhöhe erfolgt und alle involvierten Generationen sowohl Lernende wie Lehrende sind. Mithilfe einer Freiwilligkeit beruhende Lehr-/Lernszenarien nur gelingen, wenn alle Akteure in gleicher Weise die Möglichkeit haben, ihr Wissen und ihre Perspektiven einzubringen und in gleicher Weise bereit sind, sich auf das Wissen und die Ansichten der jeweils anderen einzulassen.

Über diese grundlegende Voraussetzung eines gleichberechtigten Dialogs der Generationen in Erwachsenenbildungskontexten hinaus formulieren Franz u.a. (2009) sechs grundlegende *didaktische Prinzipien intergenerationellen Lernens*. Diese beschreiben in der Summe eher ein ideales Szenario als den Standard intergenerationaler Bildungsangebote, können aber als durchaus richtungsweisend für die Konzeption entsprechender Angebote angesehen werden können. Zudem decken sie sich sowohl mit anderen Studien als auch mit vielen Erfahrungsberichten im Feld.

Die didaktischen Prinzipien intergenerationalen Lernens

- *Biografiearbeit* ist ein wesentliches Element intergenerationaler Bildungsangebote, die dem Konzept eines Übereinander-Lernens folgen. Die reflexive Auseinandersetzung zunächst mit der eigenen und schließlich auch mit der jeweils anderen Generation impliziert die Aufarbeitung von in generationstypischen und individuellen Sozialisationserfahrungen verankerten Lerngewohnheiten sowie Einstellungen und Emotionen in Bezug auf den Lerngegenstand. Es geht hier auch darum, die historische Bedingtheit der eigenen Sozialisation und der daraus resultierenden Perspektiven und Deutungsmuster zu erkennen und dies ebenso für die andere Generation nachzuvollziehen.
- Die Forderung nach einer *Sozialraumorientierung* in intergenerationalen Lernszenarien scheint zunächst nicht in direktem Zusammenhang mit den beteiligten Generationen zu stehen, ist aber ein typisches Merkmal erfolgreicher generationenübergreifender Bildungsprojekte. Sozialraum meint dabei die unmittelbare Lebensumgebung der Beteiligten, in der sie sich Tag für Tag bewegen. Einerseits impliziert die Auseinandersetzung mit Deutungsmustern und Perspektiven auch die Reflexion aktueller Lebenswelten und sozialräumlicher Bedingungen. Andererseits bilden die sozialräumlichen Bedingungen auch den Rahmen, in den intergenerationale Begegnungen und Lernprozesse eingebettet sind. Es geht also auch darum, das Miteinander der Generationen außerhalb des Lernraums – also außerhalb des für ein organisiertes Lernangebot vorgesehenen Ortes (z.B. Seminarraum) – zum Gegenstand zu machen.
- *Interaktionsorientierung* im Lehr-/Lerngeschehen ist eine Grundbedingung für die Anregung eines intergenerationalen Dialogs und Perspektivenwechsels. Den Lehrenden kommt hierbei die Aufgabe zu, diesen Dialog zu strukturieren und zu moderieren sowie die Perspektivübernahme mit auf die jeweilige Gruppe und das Leitthema zugeschnittenen Methoden anzuregen.
- *Partizipationsorientierung* spricht nicht nur die aktive Beteiligung aller innerhalb der Bildungsmaßnahme an, sondern fordert auch eine Befähigung zur und Anregung von Partizipation außerhalb des Lehr-/Lerngeschehens. Dabei haben gerade intergenerationale Bildungsangebote ein großes Potenzial, in die jeweilige Lebenswelt, in den sozialen Nahraum hineinzuwirken, indem sie beispielsweise mit sozialem Engagement verbunden werden. Voraussetzungen hierfür sind die Gleichberechtigung der beteiligten Generationen sowie die Ergebnisoffenheit des Lernprozesses.
- Die Entfaltung von Potenzialen über das eigentliche Lernsetting hinaus wird auch mit der Forderung nach *Aktionsorientierung* verbunden. Intergenerationelles Lernen lässt sich sehr gut mit konkreten Handlungen und Aktivitäten außerhalb des eigentlichen Lernraums verbinden. Kommunales und sozialraumbezogenes Engagement kann hierbei eine zentrale Rolle spielen.
- Schließlich ist mit der *Reflexionsorientierung* die metakognitive Ebene des Lehr-/Lernprozesses angesprochen, die als grundlegend für ein nachhaltiges „Übereinander-Lernen“ zu sehen ist. Erst durch die Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Denkschemata, aber auch durch die Reflexion des gemeinsamen Lernprozesses und der darin eingelagerten Interaktionen, können stereotype Bilder über andere Generationen korrigiert und vor allem die Wurzeln der eigenen Deutungsmuster ergründet werden (vgl. Franz u.a. 2009).

Aus den hohen didaktischen Anforderungen und dem mit intergenerationellem Lernen auch verbundenen Konfliktpotenzial zwischen den beteiligten Generationen ergeben sich besondere Anforderungen an die Professionellen, die diese Lernprozesse initiieren, begleiten und gestalten.

TIPP

Julia Franz (2009) verweist in ihrer Dissertationsschrift auf den besonderen Qualifizierungsbedarf von Erwachsenenbildnern in diesem Handlungsfeld, während Antz u.a. (2009) eine entsprechende didaktische Handreichung und Methodensammlung vorgelegt haben.

10.2 Intergenerationelles Lernen in anderen Kontexten

In erwachsenenpädagogischen Angeboten sind in der Regel alle am Lernprozess beteiligten Generationen erwachsen. Demgegenüber stehen zahlreiche intergenerationale Lernprojekte, die auch Kinder und Jugendliche einbeziehen und z.B. über Schulen oder Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung organisiert werden (vgl. Heydon 2013). Allerdings wird durch den Einbezug Minderjähriger die Begegnung auf Augenhöhe zumindest deutlich erschwert oder gar nicht erst angestrebt. In Projekten mit Kindern sind Lern- und Bildungsziele in der Regel für die beteiligten Generationen unterschiedlich, zumal meist Erwachsene im höheren Alter als Interaktionspartner ausgewählt werden. Intergenerationelle Lernprojekte in Schulen weichen von dem im schulischen Kontext üblichen Lehrer-Schüler-Verhältnis oft nur insofern ab, dass der Altersunterschied der Beteiligten maximiert wird und die beteiligten Älteren sich i.d.R. freiwillig und ohne Entgelt daran beteiligen. Die zentralen Ziele dieser Programme sind aufseiten der Kinder z.B. die Entwicklung positiver Altersbilder, die Auseinandersetzung mit dem Altern oder die Begegnung mit Zeitzeugen, die aus einer bestimmten historischen Epoche berichten können. Aufseiten der beteiligten Älteren stehen häufig die Vermittlung von Wertschätzung gegenüber deren Erfahrungswissen, die soziale Einbindung oder die Übernahme einer gesellschaftlich wichtigen Aufgabe als Motivationsquellen im Zentrum. Damit sind die klassischen Grundmotive angesprochen, wie sie die *Selbstbestimmungstheorie* (Deci/Ryan 1987) formuliert.

1. *Kompetenzerleben*, d.h. das eigene Wissen wird als wesentlich erlebt,
2. *Autonomie*, d.h. die Beteiligung erfolgt freiwillig und kann relativ frei gestaltet werden, und
3. *soziale Einbindung* durch den Kontakt mit Schülerinnen und Schülern. Sie ist implizit oder explizit Grundlage der Beteiligung Älterer, während Lernprozesse zumindest im Bewusstsein der Akteure kaum eine Rolle spielen.

Demgegenüber kann in intergenerationalen Projekten im Kontext der außerschulischen Jugendbildung durchaus ein *gleichberechtigtes Lernen* voneinander, miteinander und übereinander im Zentrum stehen. Beispielhaft hierfür sind einige medienbezogene Lernarrangements, wie sie von dem Verein „Gesellschaft, Alter, Medien e.V.“ publiziert wurden (vgl. Hartung/Schorb/Kuttner 2012). Hier wird – wie im folgenden Beispiel – u.a. auf die unterschiedlichen medialen Nutzungs- und Sozialisationsmuster

verschiedener Generationen abgehoben, um diese den oben genannten sechs Prinzipien intergenerationalen Lernens entsprechend umzusetzen.

BEISPIEL

Intergenerationelles Theaterprojekt

In einem Projekt zum Generationendialog standen medienbezogene kreative Ideen altersgemischter Gruppen im Fokus, die von Filmprojekten über Ausstellungen und Musikveranstaltungen bis hin zu Internet-Projekten und Geocaching reichten. Im Zentrum stand dabei die Begegnung von Jugendlichen und älteren Erwachsenen und die konstruktive Verknüpfung generations- und milieuspezifischer Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen im Rahmen eines gemeinsam konzipierten und realisierten Projekts. Diese Form des intergenerationalen Dialogs wurde von den beteiligten Generationen als äußerst motivierend bewertet und erfolgte ohne den Impuls, dass eine Generation einer anderen ihr Wissen weitergeben müsse (vgl. Kupser 2012).

ZUR REFLEXION

- Fassen Sie mit knappen Worten zusammen, wann man von „intergenerationellem Lernen“ spricht.
- Definieren Sie die Begriffe „Generationslagerung“, „Generationszusammenhang“ und „Generationseinheit“ und überlegen Sie sich je ein Beispiel dazu, das auf Sie zutrifft.
- Fertigen Sie eine Mindmap zum Thema „Voneinander-, Miteinander- und Übereinander-Lernen“ an und verdeutlichen Sie sowohl klare Abgrenzungen der einzelnen Lernmöglichkeiten als auch eventuelle Berührungspunkte.
- Wieso eignet sich die Erwachsenenbildung besonders für das „Übereinander-Lernen“? Überlegen Sie sich ein entsprechendes Beispiel.
- Wo sehen Sie Chancen und Grenzen intergenerationalen Lernens? Beziehen Sie sich dabei beispielhaft auf einen Excel-Fortgeschrittenenkurs, der speziell intergenerationelles Lernen dadurch fokussiert, dass die Zielgruppe zwischen 25 und 65 Jahre alt sein soll. Fertigen Sie dazu eine tabellarische Gegenüberstellung der Chancen und Grenzen an, die bei solch einer Weiterbildung entstehen.



Literaturempfehlung

- Franz, J. (2009): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Franz, J. (2014): Intergenerationelle Bildung. Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln. Bielefeld
- Hartung, A./Schorb, B./Kuttner C. (Hg.) (2012): Generationen und Medienpädagogik. Annäherungen aus Theorie, Forschung und Praxis. München
- Jelenc Krašovec, S./Radovan, M. (Hg.) (2013): Intergenerational Solidarity and Older Adults' Education in Community. Conference Proceedings. Ljubljana
- Seidel, E./Siebert, H. (1998): Seniorenstudium als Konstruktion von Wirklichkeit. In: Malwitz-Schütte, M. (Hg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster, S. 57–76

11. Trends und Zukunft der Weiterbildung im höheren Lebensalter

Natürlich kann hier keine klare Prognose zur Entwicklung von Angebots- und Nachfragestrukturen hinsichtlich der Bildung im höheren Erwachsenenalter abgegeben werden, da sie sich in einem komplexen Gefüge aus gesellschaftlichen, institutionellen und personalen Bedingungen abspielen. Aus heutiger Sicht und unter Berücksichtigung sich bereits abzeichnender Entwicklungen lassen sich aber einige Trends identifizieren, die für die Zukunft der Weiterbildung Älterer – zumindest in Deutschland – besonders relevant sein dürften. Diese betreffen die Orientierung an älteren Zielgruppen einerseits und die inhaltliche Ausrichtung von Angeboten andererseits und lassen sich anhand von vier ausgewählten Entwicklungsperspektiven verdeutlichen. Zu diesen Perspektiven gehören

- eine steigende Nachfrage Älterer nach Bildungsangeboten,
- die Entdeckung der Hochbetagten als neue Zielgruppe,
- eine mehr auf Themen anstatt auf Altersgruppen fokussierte Angebotsentwicklung sowie
- die wachsende Bedeutung kompetenzorientierter Bildungsangebote auch für ältere Zielgruppen.

11.1 Steigende Nachfrage

Wie sich bereits seit einigen Jahren abzeichnet, drängt mit den älteren Erwachsenen eine schnell wachsende Gruppe auf den Weiterbildungsmarkt, deren Anteil an der Teilnehmerschaft in Weiterbildungsangeboten – so ist anzunehmen – weiter stark expandieren wird. Für diese Hypothese gibt es eine Reihe von Argumenten.

1. Die geburtenstärksten Jahrgänge – die sogenannten „Baby-Boomer“ – sind Ende der 1950er oder in den 1960er Jahren geboren und erreichen erst in den kommenden Jahren allmählich das Rentenalter (vgl. Statistisches Bundesamt 2011). Die Anzahl von Erwachsenen in der Nacherwerbsphase wird dadurch in den kommenden Jahren weiter zunehmen.
2. Diese kommende Generation von Älteren ist durchschnittlich besser ausgebildet, verfügt über höhere Schul- und Berufsabschlüsse und hat mehr Erfahrung mit Weiterbildung als die vorangegangenen Generationen (vgl. Eckert u.a. 2011). Von daher ist aufgrund des starken Zusammenhangs von Weiterbildungsbeteiligung und vorangegangenen Bildungserfahrungen von einer höheren Weiterbildungsaffinität der nachkommenden Generationen älterer Erwachsener auszugehen.

3. Schließlich ist die Idee des Lebenslangen Lernens in den nachkommenden Generationen älterer Erwachsener stärker verankert (vgl. Chisholm/Larson/Mossoux 2005), da diese schon zu einem früheren Zeitpunkt im Lebenslauf mit der Anforderung eines kontinuierlichen Weiterlernens nicht nur am Arbeitsplatz konfrontiert wurden.

Das Weiterbildungssystem muss sich also auf eine größere Nachfrage von älteren Erwachsenen einstellen, die in jüngerer Zeit auch schon verstärkt bedient wird. Eine wesentliche Herausforderung dabei wird sein, dem Wunsch vieler Älterer, mit jüngeren Lernenden in Kontakt zu kommen, gerecht zu werden (→Kap. 10), und trotz zunehmender Nachfrage aus der Gruppe der Erwachsenen in der dritten und vierten Lebensphase auch für jüngere Zielgruppen attraktiv zu bleiben. Es gilt für Weiterbildungsanbieter also, einen Spagat zwischen dem Auffangen der Bildungsinteressen Älterer und der Attraktivität als Bildungsträger für jüngere Adressaten zu bewältigen. Dies ist einerseits notwendig, da die Jüngeren als alleinige Zielgruppe zukünftig nur für wenige spezialisierte Bildungsträger eine ausreichend große Teilnehmergruppe stellen werden. Andererseits hat sich gezeigt, dass eine Konzentration ausschließlich auf ältere Zielgruppen einen großen Teil dieser Adressaten eher abschrecken als ansprechen würde.

11.2 Hochbetagte als neue Zielgruppe

Mit der Zahl älterer Menschen in der Bevölkerung und einer steigenden Lebenserwartung wächst auch der Anteil Hochbetagter. Für die Gruppe der über 80-Jährigen liegen bislang kaum spezifische Angebote vor und noch weniger Erkenntnisse zu Bildungsbedarfen oder -interessen. Gleichzeitig zeigen die Bevölkerungsstatistiken in verschiedenen europäischen Ländern, dass sogar die über 100-Jährigen inzwischen eine quantitativ bedeutsame Gruppe darstellen (vgl. Innes 2013). Hier sind Forschung und Praxis gleichermaßen herausgefordert, Bildungswünsche und -bedarfe, aber auch Lernfähigkeiten und Kompetenzentwicklung jenseits des achten Lebensjahrzehnts zu ergründen. Dabei ist Hochaltrigkeit keineswegs immer mit Gebrechlichkeit und Krankheit zu verbinden, denn auch in dieser Altersgruppe deckt sich das kalendarische Alter keineswegs mit dem biologischen, psychischen und sozialen Alter. Schließlich gilt auch für das höchste Alter, dass die Heterogenität menschlicher Entwicklung und die Diversität der Lebensweisen und Lebensbedingungen bis zum Tod erhalten bleiben.

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Ausdehnung der Lebensphase Alter hat sich mit Blick auf das soziale Alter die Unterteilung in eine drittens und ein viertes Lebensalter (vgl. Baltes/Smith 1999) etabliert. Während das dritte Lebensalter sich durch die Befreiung von den Zwängen der Erwerbsarbeit einerseits und ein unverändert hohes Leis-

tungs- und Aktivitätspotenzial andererseits auszeichnet, ist das vierte Lebensalter durch Verluste und gesundheitliche Einschränkungen und damit einer zunehmend begrenzten Mobilität und Aktivität geprägt. Bildungsangebote für dieses vierte Lebensalter werden bislang eher von medizinischen und gerontopsychiatrischen Versorgungseinrichtungen getragen, während Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung erst allmählich in dieses Segment vordringen. So gibt es aus der Gerontologie beispielsweise positive Modelle und Erfahrungen zur Bildungsarbeit mit Demenzkranken, was allerdings ganz andere Strukturen und Formate voraussetzt. Aufsuchende Bildungsarbeit – also Lernangebote an den Orten, wo sich die Älteren aufhalten (z.B. Seniorentreffs, Stadtteilfeste, Generationenhäuser etc.) – und die Einbeziehung der ganzen Familie könnten sich hier als zukunftsfähige Strategien erweisen.

Bildungsangebote für das vierte Lebensalter müssen zum Teil erst noch entwickelt, erprobt und etabliert werden. Auch die Kooperationsstrukturen, die für den Ausbau entsprechender Bildungsangebote notwendig sind, sind vielerorts noch nicht vorhanden oder begrenzen sich auf wenige Einzelprojekte. Dabei sind gerade in diesem Feld regionale Kooperationen – wie sie sich für die Weiterbildung insgesamt als fruchtbar erwiesen haben (vgl. Emminghaus/Tippelt 2009) – nicht nur vielversprechend, sondern unbedingt erforderlich, um Versorgungs- und Bildungssysteme aufeinander abzustimmen.

11.3 Angebotsentwicklung: Fokus auf Inhalte statt Altersgruppen

Mit der steigenden Nachfrage nach Weiterbildung im Alter ist gerade auch für das dritte Lebensalter eine weitere Ausdifferenzierung von Angebotsstrukturen zu erwarten, wobei diese keineswegs nur auf eine Altersgruppe fixiert sein müssen. Bereits heute reicht das Bildungsangebot für Ältere

- von der wissenschaftlichen (Weiter-)Bildung im Rahmen des universitären Seniorenstudiums (das mancherorts ausschließlich älteren mit akademischem Abschluss vorbehalten ist),
- über Angebote, die Ältere in bestimmten Lebenssituationen adressieren (z.B. beim Übergang in die Nacherwerbsphase, als pflegende Angehörige oder als Großeltern)
- oder Angebote, die Themen speziell für die Lebens- und Lerngewohnheiten Älterer aufbereiten (z.B. Computerkurse für Senioren),
- bis hin zu sehr niederschwelligen Angeboten, wie Informationsabenden in Begegnungsstätten oder Seniorentreffs (vgl. auch Sommer/Künemund/Kohli 2004).

Diese Angebote, die speziell ältere Erwachsene ansprechen, erreichen aber schon jetzt nur einen Teil der Älteren und werden von vielen auch deshalb abgelehnt, weil sie

spezifische „Seniorenangebote“ als stigmatisierend empfinden und Bildungsinteressen auch mit dem Wunsch nach intergenerationellem Austausch verbinden (vgl. Schmidt/Tippelt 2009). Insofern bedeutet die angesprochene Ausdifferenzierung des Angebots nicht unbedingt einen Ausbau von Angeboten speziell für Ältere, sondern vor allem die Öffnung von bestehenden Angeboten für ältere Zielgruppen, die Anpassung der Rahmenbedingungen an die Bedürfnisse älterer Lernender sowie die Ausrichtung von Angebotsstrukturen (auch) auf die Interessen von älteren Generationen und Personen kurz vor oder nach Beendigung ihrer Erwerbslaufbahn.

Voraussetzung für eine Ausrichtung des Weiterbildungsangebots auf ältere Zielgruppen ist aber zunächst ein stärkerer Einbezug dieser Adressaten in allen Ebenen von Bedarfsanalysen. Auf der Ebene der einzelnen Programme und Einrichtungen werden ältere Zielgruppen in Zukunft schon aufgrund ihrer quantitativen Entwicklung (→Kap. 2) vielfach mehr in den Fokus von marketingstrategischen Entscheidungen rücken. Hierfür sind regionale und trägerbezogene Informationen über Adressaten und Teilnehmende unerlässlich und der Blick vieler Einrichtungen schließt hierbei bereits ältere Erwachsene ein. Für die Programmverantwortlichen in den Einrichtungen sind für ein gezieltes Weiterbildungsmarketing aber auch regionale und überregionale Informationen über die jeweiligen Zielgruppen wesentlich, die nicht von einzelnen Einrichtungen oder Trägern selbst erhoben werden können. Hier stellen repräsentative Studien im Rahmen eines regionalen, nationalen und internationalen Bildungsmonitorings (z.B. AES, PIAAC, NEPS, SOEP) eine wesentliche Informationsquelle dar, die in der Regel aber nur Erwachsene bis zum 65. Lebensjahr in ihre Stichproben einschließen. Jenseits einzelner Zusatzstudien wäre hier eine grundsätzliche Erweiterung der Stichprobe um die Erwachsenen in der Nacherwerbsphase angezeigt, die bislang aber nicht absehbar ist – weder national noch international.

11.4 Kompetenzorientierung

Das Stichwort „Kompetenzorientierung“ ist in nationalen und internationalen Diskursen um die Zukunft der Weiterbildung schon seit einigen Jahren sehr präsent. Dabei geht es zum einen um die inhaltliche Ausrichtung von Bildungsangeboten an dem übergeordneten Ziel der Kompetenzentwicklung – in Abgrenzung zur reinen Wissensvermittlung – und zum anderen um die Verortung von Bildungsangeboten in den neu formulierten nationalen und europäischen Qualifikationsrahmen (vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR 2013). Weiterbildungsangebote sehen sich also mit der Anforderung konfrontiert, klar zu formulieren, welche Kompetenzen auf welchem Niveau sie als Eingangsbedingung voraussetzen und welche sie den Teilnehmenden vermitteln. Dies bedeutet nicht nur einen Bruch mit dem erwachsenenpädagogischen Prinzip der

Zieloffenheit und Orientierung an den Lernbedürfnissen der Teilnehmenden. Es wirft zudem gerade in der außerberuflichen Weiterbildung aufgrund fehlender Voraussetzungen (z.B. ausdifferenzierte Kompetenzmodelle) erhebliche Umsetzungsprobleme auf (vgl. Schmidt-Hertha 2011).

Insgesamt scheinen sich die gegenwärtigen Bestrebungen, Kompetenzorientierung in der Weiterbildung zu verankern, vor allem auf die berufliche Weiterbildung zu beziehen. Gerade für die Nacherwerbsphase müsste sich Kompetenzorientierung an den im Alltag der Lernenden relevanten Kompetenzen ausrichten. Jenseits arbeitsplatzbedingter Anforderungen wäre hier also zu klären, welche Kompetenzen für die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben, für die Bewältigung des eigenen Alltags oder für den Umgang mit den alterstypischen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben erforderlich sind. Werden diese Kompetenzen als Bildungsziele für ältere Erwachsene verstanden, so bieten Überlegungen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements auch in diesem Kontext konstruktive Anregungen.

Kompetenzorientierte Bildungsangebote für Ältere fokussieren dann weniger zertifizierbare Qualifikationen, sondern orientieren sich an den Alltagsanforderungen und aktuellen Herausforderungen der Lernenden. Kompetenzen in diesem Sinne sind Fähigkeiten und Wissen, aber auch motivationale und volitionale, also willensbezogene Grundlagen zur Lösung konkreter Probleme in der eigenen Lebenswelt und zur Alltagsbewältigung. Kompetenzvermittlung als Ziel und didaktisches Leitprinzip erfordert entsprechend den Einbezug von Vorwissen der Lernenden sowie deren Lebenswelten und darin eingelagerter Herausforderungen an die Lehr-/Lernprozesse. Damit geht kompetenzorientierte Lehre noch einen deutlichen Schritt weiter als z.B. der kompetenzorientierte Unterricht in Schule und Hochschule, für den bereits Konzepte und Erfahrungen vorliegen (vgl. z.B. Patrick/Sturgis 2010). Für Bildungsangebote für Ältere bedeutet eine Öffnung hin zu kompetenzorientierter Lehre zukünftig vor allem

- eine klare Formulierung von Lernzielen in Form von Handlungskompetenzen,
- eine unmittelbare Ausrichtung des Lehr-/Lernprozesses an der Lebenswelt der Teilnehmenden und
- die Herstellung von Transparenz über anvisierte bzw. erreichte Lernziele für Teilnehmende und Adressaten.

Die vier genannten Trends – Nachfragezuwachs, Hochbetagte als Zielgruppe, inhaltsbezogene Angebotsentwicklung und Kompetenzorientierung – sind sicher nur exemplarisch für eine Vielzahl von Entwicklungen, deren Relevanz für die Zukunft der Bildung im Alter nur bedingt vorhersehbar ist. Auch wenn die Prognose der steigenden Weiterbildungsaktivität im Alter sowie die wachsende Bedeutung der Hochbetagten als Zielgruppe aufgrund aktueller Entwicklungen und einer Vielzahl statistischer Daten relativ gesichert erscheinen, sind Trendbrüche – z.B. durch politische Interventionen –

möglich. Die Entwicklung hin zu mehr intergenerationellen Bildungsangeboten und weniger altershomogenen Lerngruppen entspricht zumindest den in aktuellen Umfragen geäußerten Erwartungen der Zielgruppe. In welchem Umfang sich dies in der Praxis realisieren lässt, hängt aber auch von Organisationsstrukturen, Trägerprofilen sowie der Akzeptanz jüngerer Zielgruppen ab, wobei über Letztere kaum fundierte Kenntnisse vorliegen. Die Ausrichtung von Lehr-/Lernarrangements für Ältere an den Prinzipien kompetenzorientierter Lehre kann vermutlich auch zukünftig nur für einen Teil der Angebote der Altenbildung umgesetzt werden – auch wenn der Terminus hier an die Bedarfe der Zielgruppe angepasst wird. Wie groß dieser Teil schließlich sein wird, bleibt abzuwarten.

ZUR REFLEXION

- Über die drei genannten Trends hinaus sind weitere Entwicklungen denkbar. Welche Entwicklungen im Bereich Bildung im Alter halten Sie für wahrscheinlich? Formulieren Sie ein Zukunftsszenario.
- Kompetenzorientierung im Bereich der Bildung für Ältere bedeutet auch, sich an den in dieser Altersgruppe besonders ausgeprägten Kompetenzen zu orientieren. Listen Sie auf, welche das sein können.
- Entwickeln Sie beispielhaft, wie ein Bildungsangebot aussehen könnte, das sich an den Kompetenzen Älterer orientiert.



Literaturempfehlung

- Baltes, P.B./Smith, J. (1999): Multilevel and Systemic Analyses of Old Age: Theoretical and empirical evidence for a fourth age. In: Bengtson, V.L./Schaie, K.W. (Hg.): Handbook of Theories of Aging. New York, S. 153–173
- Findsen, B./Formosa, M. (2011): Lifelong Learning in Later Life: A handbook on older adult learning. Amsterdam
- Kohler, H./Schmid, J. (2012): Der demografische Wandel als europäische Herausforderung. Lösungen durch Sozialen Dialog. Baden-Baden

12. Kompetenzen und Kompetenzerwerb im höheren Alter

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung sind in der jüngeren Vergangenheit zu einem zentralen Thema erziehungswissenschaftlicher Forschungsarbeiten avanciert. Das kann u.a. mit ihrer Relevanz für die Teilhabe an modernen Gesellschaften und deren Arbeitsmärkten begründet werden. Es steht aber auch in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Wandel hin zu einer outcomeorientierten Steuerung im Bildungssystem (vgl. Fuhrmann 2009). Mit einer Fokussierung Lebenslangen Lernens auf den Erwerb beruflich verwertbarer Kompetenzen und einer Wiederbelebung humankapitaltheoretischer Ansätze durch supranationale Akteure – wie die OECD oder die Europäische Kommission – werden diese Bezugspunkte auch in der internationalen Bildungsforschung vermehrt in den Blick genommen. Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene werden die Kompetenzen der Bürger dann in erster Linie als Arbeitsmarktressource wahrgenommen und nach ihrem Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes oder einer Region bewertet (vgl. Stern/Tuinman 1994). Für den Einzelnen werden Kompetenzen nicht nur als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe gesehen, sondern insbesondere auch als Grundlage für Beschäftigungsfähigkeit und individuelle Arbeitsmarktchancen (z.B. Baldini Rocha/Ponczek 2011). Entsprechend wurden Kompetenzen bislang vorrangig hinsichtlich ihrer Relevanz für den Arbeitsmarkt und mit einem klaren Fokus auf die Bevölkerung im Erwerbsalter untersucht (z.B. Baethge/Arends 2009; Smith/Marsiske 1994).

12.1 Kompetenzbegriff

Der Begriff „Kompetenz“ wird in verschiedenen Forschungstraditionen unterschiedlich verwendet. Viele Studien aus der empirischen Bildungsforschung orientieren sich an einem Kompetenzbegriff, der vor allem kognitive Fähigkeiten in den Mittelpunkt rückt (z.B. Koeppen u.a. 2008, S. 62) und diese im Zusammenspiel mit motivationalen und volitionalen Komponenten sieht. Kompetenz wird hierbei als Handlungsdisposition verstanden, d.h. als die Befähigung, Probleme auf einem bestimmten Komplexitätsniveau unter Rückgriff auf kognitive Strukturen zu lösen. An diesem Kompetenzbegriff orientieren sich auch Studien zur Erfassung grundlegender Kompetenzen im Erwachsenenalter, wie z.B. PIAAC, die Adult Literacy and Lifeskills (ALL) Studie oder der International Adult Literacy Survey (IALS).

DEFINITION**Kompetenzen**

„Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27).

Demgegenüber hat sich in der Berufs- und Arbeitsforschung ein Verständnis von Kompetenzen etabliert, das konkrete Handlungsanforderungen und die Leistung der Personen in den Mittelpunkt rückt. Dieses macht Kompetenzen also nicht an den kognitiven Dispositionen der Personen fest, sondern schließt von ihrem konkreten Handeln am Arbeitsplatz auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen.

TIPP

Prominentestes Beispiel hierfür sind die Kompetenzklassifikationen nach Heyse/Erpenbeck (2007), die ein ausdifferenziertes Spektrum unterschiedlicher (Teil-)Kompetenzen beschreiben, ohne dabei von einer stufenförmigen Ausprägung auszugehen.

Für die Altersforschung sind Kompetenzen u.a. im Zusammenhang mit dem sogenannten „Kompetenzmodell des Alterns“ (vgl. Olbrich 1987) thematisiert worden, wo bei sich der dort verwendete Kompetenzbegriff an einem sehr viel breiteren Spektrum von Fähigkeiten orientiert. Kompetenzen dienen in dieser Forschungstradition in erster Linie dazu, Entwicklungsgewinne und -verluste zu beschreiben, die sowohl auf kognitiver wie sozialer, emotionaler oder physischer Ebene verankert sein können (vgl. z.B. Dittmann-Kohli 1986). Eine besondere Rolle spielt dabei das „Konzept der Weisheit“ (vgl. Baltes/Staudinger 2000) als Synonym für umfassende lebenspraktische Problemlösekompetenzen. Diese sind einerseits an Lebenserfahrungen gekoppelt – setzen also ein gewisses Alter voraus – und setzen neben dieser Erfahrung andererseits weitere soziale und personale Dispositionen voraus. Die Kehrseite zu diesem optimistischen Blick auf das Altern als Anhäufung von Entwicklungsgewinnen bilden andere Studien, die lebenspraktische Kompetenzen nutzen, um Verlustprozesse zu untersuchen und zu beschreiben (z.B. Albert/Bear-Lehman/Burkhardt 2009) und in der Altersforschung eine lange Tradition haben.

Alle drei hier nur sehr grob umrissenen Konzepte sehen in Kompetenzen Handlungspotenziale, die in jeder Lebensphase ausgebaut, aber zum Teil auch verloren werden können. Für Bildung im Alter bedeutet das

- die Möglichkeit, gezielt Kompetenzentwicklung zu fördern und

- sich dabei an den durch individuelle Lebensstile und Interessen geprägten Kompetenzanforderungen im Alltag der Lernenden zu orientieren,
- aber auch die Aufgabe, Ältere im Umgang mit Kompetenzverlusten zu unterstützen, also beispielsweise Kompensationsstrategien zu vermitteln.

12.2 Bedeutung von Kompetenzen in der Nacherwerbsphase

Jenseits arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen haben Kompetenzen und Kompetenzerwerb eine wesentliche Bedeutung hinsichtlich sozialer Inklusion (→ Kap. 7), bürgerschaftlichem Engagement, der Bewältigung individueller Anforderungen und Herausforderungen im Alltag (→ Kap. 13) sowie der Teilhabe an einer sich kontinuierlich wandelnden Welt. Konkret sind gerade für die Lebensphase Alter also Kompetenzen in den Blick zu nehmen, die hinsichtlich der Bereiche Erwerbsarbeit und Ehrenamt, gesellschaftliche Teilhabe, Alltagsbewältigung und intergenerativer Dialog bedeutsam sind und im Folgenden weiter ausgeführt werden.

Erstens verliert die *Erwerbsarbeit* vor dem Hintergrund des demografischen Wandels, einer Erosion des Normallebenslaufs und der Massenarbeitslosigkeit in vielen europäischen Ländern ihre Kraft als dominantes Instrument zur Sicherung gesellschaftlichen Zusammenhalts und sozialer Integration. Längst hat das Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis seine Stellung als vorherrschendes Modell der Lebensführung eingebüßt: In einigen Ländern ist über ein Viertel der Erwerbsbevölkerung arbeitssuchend, während der Anteil der Personen in der Nacherwerbsphase kontinuierlich wächst. Gleichzeitig haben sich Bildungs- und Ausbildungszeiten in Kindheit und Jugend in den vergangenen Jahrzehnten deutlich ausgedehnt.

Die Herstellung gesellschaftlichen Zusammenhalts kann also nicht länger nur über das System der Erwerbsarbeit gesichert werden, sondern ist auf andere Modelle, wie die Bürger- oder Zivilgesellschaft angewiesen (vgl. Olk/Klein 2010; Fahrenwald 2013). In dieser fungiert das *bürgerschaftliche Engagement* als zentrales Element gesellschaftlicher Identität und Inklusion. Die sich daraus ableitenden Kompetenzanforderungen beziehen sich insbesondere auf die Teilhabemöglichkeiten an gesellschaftlichen Informationsflüssen und Diskursen. Da diese häufig medial vermittelt sind, werden u.a. *Lesekompetenz* und auch *Medienkompetenz* zu wesentlichen Grundqualifikationen in einer Bürger- oder Zivilgesellschaft.

Zweitens beschränken sich die Kompetenzanforderungen, die sich an aktiv an der Zivilgesellschaft teilnehmende Bürger richten, nicht auf die Beherrschung grundlegender Kulturtechniken. Sie sind weit vielfältiger und umfassen neben *fachlichen* auch *soziale und personale Kompetenzen*. Ein breites Spektrum von Kompetenzen und die Möglichkeitsstrukturen, diese einzubringen (z.B. im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements), sind Voraussetzung für eine funktionierende Zivilgesellschaft.

Drittens sind in Abhängigkeit von der individuellen Lebenssituation unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände zur *Bewältigung alltäglicher Anforderungen* erforderlich. Dabei ist jedoch umgekehrt davon auszugehen, dass die individuellen Kompetenzprofile Aktivitäten und Betätigungsfelder ebenso festlegen wie den Umgang mit neuen Herausforderungen und Alltagsproblemen. Auch wenn bislang kaum Forschungsarbeiten hierzu vorliegen, gibt es einige Hinweise darauf, dass der Lebensstil im Alter und die darin eingelagerten Aktivitätsmuster in starkem Maße von *individuellen Kompetenzen und Bildungsbiografien* geprägt sind (vgl. Kolland/Ahmadi 2010).

Viertens ist der Lebensstil nicht nur von Alter, Biografie und Kompetenzen geprägt, sondern auch von *generationenspezifischen Erfahrungen und Sozialisationsbedingungen* (vgl. Schmidt-Hertha 2013). In einer sich kontinuierlich beschleunigend verändernden Welt können sich Problemlösestrategien, Gewohnheiten und Kompetenzen, die in früheren Lebensphasen aufgebaut wurden, als überholt und sogar dysfunktional erweisen. Zumindest reichen die in Kindheit und Jugend erworbenen Fähigkeiten und Wissensbestände gerade bei älteren Generationen oft nicht mehr aus, um mit aktuellen Herausforderungen in der gegenwärtigen Lebenswelt adäquat umzugehen. Aus diesen Herausforderungen ergeben sich für die Älteren Unterstützungsbedarfe einerseits und Lernbedarfe andererseits, um aktuelle Anforderungen zu bewältigen und für zukünftige gerüstet zu sein.

Alle diese Argumentationslinien unterstreichen die Bedeutung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung in der Lebensphase Alter und verweisen auf die Spezifität der Kompetenzanforderungen in Abhängigkeit von individuellen Lebensbedingungen und Lebensweisen, die wiederum geprägt sind von soziokulturellen Milieus und den Anforderungen moderner Gesellschaften.

12.3 Beispiel: Literalität Älterer

Die Lesekompetenz Erwachsener war in jüngerer Zeit Gegenstand empirischer Untersuchungen auf nationaler und internationaler Ebene. Während sich die in Deutschland durchgeführte „leo. – Level-One Studie“ (Grotlüschen/Riekmann 2012) auf die Untersuchung der unteren Lesekompetenzniveaus konzentrierte, nimmt die internationale PIAAC-Studie (OECD 2013a) unter anderem die Lesekompetenz Erwachsener in 23 OECD-Ländern und in diesem Zuge das gesamte Spektrum der Kompetenzniveaus in den Blick. Beiden Studien haben gemeinsam, dass sie sich auf die Bevölkerung im Erwerbsalter bis 65 Jahre konzentrieren und auf eine geringere Lesekompetenz in höheren Altersgruppen verweisen. Da es sich bei beiden Studien um Querschnittserhebungen handelt und bislang keine entsprechenden Längsschnittdaten vorliegen, können auf Basis der Daten aber keine klaren Aussagen zur Differenzierung von Alters- und Kohorteneffekten gemacht werden – also zu der Frage, ob die älteren Erwachsenen früher

besser lesen konnten oder es aufgrund der Bedingungen ihrer Schulzeit nie besser gelernt haben. Falls ersteres zutrifft, wäre zu fragen, ob diese Kompetenzverluste wirklich auf Alterungsprozesse oder auf Anforderungsstrukturen und fehlende Leseanreize im Alltag der Erwachsenen zurückzuführen sind. Auch eine Ergänzungsstudie zu PIAAC, die unter dem Titel „Competencies in Later Life“ (CiLL) Kompetenzen der 65- bis 80-Jährigen mit dem gleichen methodischen Instrumentarium wie PIAAC in den Blick nimmt, kann – zumindest auf Basis der quantitativen Daten – keinen weiteren Beitrag zur Klärung der aufgeworfenen Kausalitätsfragen leisten. Allerdings deuten die ersten CiLL-Ergebnisse darauf hin, dass sich der Trend, dass Lesekompetenz bei älteren Erwachsenen durchschnittlich geringer ausfällt, auch jenseits des Erwerbsalters fortsetzt. Mit anderen Worten: Die durchschnittliche Lesekompetenz der 65- bis 80-Jährigen fällt noch einmal geringer aus als die Lesekompetenz der 55- bis 64-Jährigen (→ Tab. 2).

PIAAC				
Kompetenzstufe	25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–65 Jahre
bis Stufe I	13,5%	15,3%	21,1%	24,1%
Stufe II	27,7%	32,7%	36,4%	44,8%
Stufe III	42,2%	38,1%	35,8%	27,8%
Stufe IV–V	16,5%	13,9%	7,8%	3,4%

(Maehler u.a. 2013, S. 80)

CiLL				
Kompetenzstufe	66–80 Jahre	66–70 Jahre	71–75 Jahre	76–80 Jahre
bis Stufe I	37,8%	31,5%	35,7%	50,8%
Stufe II	45,7%	47,5%	47,9%	39,8%
Stufe III	15,7%	19,6%	15,8%	9,3%
Stufe IV–V	0,9%	1,5%	0,6%	0,1%

(Schmidt-Hertha/Gebrände/Friebe 2014; zzgl. unveröffentlichte Daten)

Tabelle 2: Lesekompetenzniveaus nach Alter

Während es für kognitive Verluste – z.B. bedingt durch eine reduziert fluide Intelligenz (→ Kap. 5.1) – als Ursache für die geringere Leseleistung Älterer keine Anhaltspunkte gibt, lohnt ein genauerer Blick auf die frühe (schulische) Lesesozialisation und die Lesepraxen im Erwachsenenalter als mögliche Erklärungsmuster für die lesekompetenzbezogenen Unterschiede zwischen Altersgruppen.

Mit Blick auf die generationenspezifisch unterschiedliche Qualität schulischer Ausbildung ist zunächst zu berücksichtigen, dass der Anteil von Personen mit höheren Bil-

dungsabschlüssen (Abitur, Studium) in den jüngeren Kohorten wesentlich höher ist als in älteren. Eine sprunghafte Veränderung ist hier vor allem durch die Bildungsexpansion Ende der 1960er und 1970er Jahre zu verzeichnen, so dass 1967 nur etwa 25 Prozent der 16-Jährigen noch zur Schule gingen, während es 1982 bereits zwei Drittel waren und 2000 80 Prozent der 16-jährigen Schüler waren (vgl. Weishaupt/Kühne 2011, S. 258). Der höhere Anteil längerer Bildungs- und Ausbildungswege könnte eine Erklärung für einen Teil der gefundenen Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Kohorten sein. Es zeigt sich allerdings, dass Unterschiede zwischen den Altersgruppen auch dann noch deutlich erkennbar bleiben, wenn man die Art des Schulabschlusses berücksichtigt (vgl. Rammstedt 2013). Wenn die schulische Erstausbildung als ursächlich angenommen werden soll, dann müssten also neben der Beschulungsdauer zumindest auch qualitative Unterschiede schulischen Lernens eine Rolle spielen. Über die Veränderung der Qualität schulischer Lesesozialisation in den vergangenen 60 Jahren lässt sich allerdings nur spekulieren, ebenso wie über die Veränderung von Lesegewohnheiten in den Familien. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass viele aus der ältesten, in CiLL befragten Generation, die während des Zweiten Weltkriegs geboren wurden, aufgrund der Folgen von Krieg und Vertreibung problematische Schulkarrieren mit zahlreichen Wechseln und Ausgrenzungserfahrungen durchlaufen haben.

Ein Rückgang von Literalität, also der Lese- und Schreibfähigkeiten im Erwachsenenalter wäre vor allem dann zu vermuten, wenn die in jungen Jahren erworbene Lesekompetenz nicht ausreichend abgerufen und verfestigt wird. Hier ist also das Leseverhalten Erwachsener – in beruflichen wie außerberuflichen Kontexten – in den Blick zu nehmen. Die Ergebnisse aus der PIAAC-Studie hierzu belegen zwar ein sehr unterschiedliches Leseverhalten in Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Schulbildung; Unterschiede zwischen den Altersgruppen können aber auch hier wieder als lebenslagen- oder generationenspezifischer Lesehabitust interpretiert werden. Wenn sich in der CiLL-Zusatzstichprobe der über 65-Jährigen zeigt, dass diese über alle sozialen Gruppen hinweg zu über 80 Prozent regelmäßig Zeitung lesen, ist das primär als Hinweis auf ein für diese Generation zentrales Medium zu verstehen. Die tägliche Zeitungslektüre gehört hier noch zu einer tief verwurzelten Gewohnheit, wenngleich die Ergebnisse nichts über die Intensität des Lesens und die Qualität der jeweiligen Tageszeitung aussagen. Es gibt unter Berücksichtigung der sehr unterschiedlichen Lesegewohnheiten in allen Altersgruppen keinen klaren Hinweis darauf, dass Lesekompetenz durch ihre defizitäre Nutzung im Alltag im Erwachsenenalter nachlässt, zumal auch offen bleibt, wie viel und welche Lesepraxis zum Erhalt welchen Kompetenzniveaus erforderlich wäre. Zudem müssten hier auch digitale Textformate als wesentliche und weit verbreitete Leseerfahrung berücksichtigt werden.

12.4 Beispiel: Medienkompetenz im Alter

Der kompetente Umgang mit Medien wird mit Zunahme der medialen Kommunikation und Informationsverbreitung immer mehr zu einer grundlegenden Voraussetzung für die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen. Gleichzeitig scheint nicht nur die technische Entwicklung in diesem Bereich immer schneller voranzuschreiten, sondern auch die Mediennutzungsgewohnheiten haben sich innerhalb weniger Generationen radikal geändert. Während für die Vorkriegsgenerationen das Radio und für die Nachkriegsgenerationen der Fernseher wesentliches Leitmedium waren, bezeichnet man die nach 1980 Geborenen auch als „*digital natives*“ (Prensky 2001). Mit diesem Label schreibt man ihnen eine Vertrautheit mit digitalen Medien zu, die von älteren Generationen in diesem Umfang nur schwer erreicht wird. Inwieweit hier die Kompetenz Jüngerer im Umgang mit digitalen Medien überschätzt wird, sei dahingestellt. Für Ältere wird hier aber vielfach ein Kompetenzdefizit diagnostiziert und auch als interventionsrelevant gesehen (vgl. Schmidt-Hertha/Strobel-Duemer 2013). Dabei handelt es sich offensichtlich eben nicht unbedingt um ein Altersphänomen, sondern um Generationendifferenzen, die auf eine unterschiedliche Mediensozialisation zurückzuführen sind. Schäffer (2003) spricht hier auch von „generationsspezifischen Medienpraxiskulturen“ und meint damit weniger die Nutzung bestimmter medialer Formate als die Strategien und Aneignungsmuster, die den Umgang mit Medien prägen.

DEFINITION

Medienkompetenz

Medienkompetenz kann in Anlehnung an Baacke (1997) verstanden werden als die Befähigung zu einer selbstständigen und kritischen Auswahl von Medienangeboten und deren Nutzung in beruflichen oder privaten Kontexten. In einer Erweiterung des Baackeschen Kompetenzmodells differenziert Aufenanger (1999) sechs Dimensionen von Medienkompetenz, die er als kognitive, moralische, soziale, affektive, ästhetische und handlungsbezogene Dimension bezeichnet.

Der Begriff „Medienkompetenz“ konkurriert mit den in der anglo-amerikanischen Diskussion dominanten Termini der „media literacy“ oder „digital literacy“, die stärker den handlungspraktischen Umgang mit Medien in den Vordergrund stellen und die kritische Reflexion des eigenen Medienhandelns oder medialer Darstellungen generell kaum thematisieren. Dies führt z.B. zu einer ganz unterschiedlichen Bewertung der Entscheidung zum Verzicht auf bestimmte digitale Anwendungen, die auf einer kritischen Auseinandersetzung mit Risiken der Mediennutzung basiert. Während aus Sicht der Medienkompetenzdebatte hier die Medienkritik (vgl. Baacke 1997) als wesentliche Teilkompetenz

sichtbar wird, deckt das Konzept der *media literacy* die aufgrund der Nicht-Nutzung fehlende Nutzungskompetenz auf. Da für die Teilhabe an medial vermittelten Kommunikations- und Informationsflüssen auch ein Bewusstsein über Risiken und Grenzen als wesentlich angesehen werden kann, wird im Folgenden dem breiter angelegten Begriff der Medienkompetenz der Vorzug gegeben.

Wie in anderen Bereichen gilt auch im Fall der Medienkompetenz, dass Kompetenzentwicklung bis ins hohe Erwachsenenalter möglich ist. Gerade in dieser Domäne scheinen auch die Lernmotivation und das Lerninteresse älterer Erwachsener besonders ausgeprägt zu sein, was sich im Bereich non-formalen wie informellen Lernens zeigt. Im non-formalen Sektor gehören Computerkurse und andere Angebote zum Umgang mit digitalen Medien bereits seit den 1990er Jahren zu einem der wichtigsten Teilbereiche mit einem breiten Spektrum an Angeboten. In den vergangenen 20 Jahren hat sich hier allerdings eine – im Vergleich mit anderen Themengebieten vermutlich einmalige – Veränderung der Teilnehmerschaft und Adressaten vollzogen. Während allgemeine und einführende Computerkurse in den 1990er Jahren noch primär von jüngeren Personen genutzt wurden, gehört dieser Bereich inzwischen zu den von Älteren am stärksten nachgefragten (vgl. Tippelt u.a. 2009a).

Informell wird Medienkompetenzerwerb Älterer auch durch den Kontakt mit jüngeren Bezugspersonen (insbesondere Kindern und Enkelkindern) stimuliert und von diesen bewusst oder beiläufig unterstützt. In einem aktuellen Forschungsprojekt (Schmidt-Hertha/Thalhammer 2012; Thalhammer 2012) zeigte sich u.a., dass

- der Wunsch nach Teilhabe an der Lebenswelt der Kinder und Enkel sowie die Möglichkeiten der Kommunikation mit diesen auch über größere Distanzen hinweg Ältere häufig zur Auseinandersetzung mit digitalen Medien motivieren;
- Familienmitglieder als Ansprechpartner bei medienbezogenen Lernprozessen ambivalent beschrieben werden. Einerseits werden sie von Älteren als naheliegende Ressource beschrieben und als Personen, mit denen man gern interagiert. Andererseits stehen diese Interaktionen vielfach auch in Widerspruch zu familiären Rollenmustern (die Eltern/Großeltern als Wissende) und führen durch die veränderte Rollenverteilung als Lehrende und Lernende auch zu Konflikten;
- sich die unterschiedlichen Qualitäten von informeller und selbstgesteuerter Auseinandersetzung mit digitalen Medien und organisierten Bildungsmaßnahmen zur Vermittlung von Mediennutzungskompetenz gut ergänzen und gegenseitig befruchten können.

ZUR REFLEXION

- Listen Sie auf, welche Kompetenzen – jenseits von Lese- und Medienkompetenz – für die Teilhabe an der Zivilgesellschaft essenziell sind und beschreiben Sie ihre Funktion.
- Entwerfen Sie ein Grundbildungsprogramm speziell für Ältere. Wie könnte dieses aussehen?
- Beschreiben Sie, wie domänenpezifische Kompetenzen und eine allgemeine Lebenskompetenz zueinander stehen.

**Literaturempfehlung**

- Kolland, F./Ahmadi, P. (2010): Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand. Bielefeld
- Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster u.a.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen, S. 45–65

13. Kompetenzanforderungen im Alltag und informelles Lernen

Informelles Lernen beschreibt einerseits Lernformen, die für den größten Teil individuellen Wissens- und Kompetenzerwerbs verantwortlich sind und bildet andererseits eine empirisch kaum zu fassende Kategorie. Der Begriff „informelles Lernen“ wird sehr unterschiedlich verwendet und scheint – egal welcher Definition man folgt – immer schwer operationalisierbar. Entsprechend ist die empirische Erfassung informellen Lernens immer auf exemplarisch ausgewählte Aspekte oder den Versuch, unbewusste Lernprozesse rückblickend zu identifizieren, angewiesen. Unter diesen Bedingungen ist eine auch nur annähernd umfassende Erschließung dieser ältesten Form der Wissensaneignung kaum vorstellbar. Bereits die definitorische Abgrenzung informeller und formeller Lernwege ist strittig und wird an unterschiedlichen Kriterien festgemacht.

Kriterien informellen Lernens

Die Organisation von Lernprozessen ist eines dieser Kriterien, die z.B. von der EU zur Differenzierung formalen und non-formalen Lernens auf der einen Seite und informellen Lernens auf der anderen Seite herangezogen werden. Demnach zeichnen sich informelle Lernprozesse dadurch aus, dass sie außerhalb didaktisch vorstrukturierter und von Dritten als Lernkontakte gestalteter Rahmungen stattfinden (vgl. BMBF 2004). In einem weitergefassten Verständnis umfasst informelles Lernen grundsätzlich alle Lernformen außerhalb institutionalisierter Lern- und Bildungsangebote (vgl. ebd. 2004, S. 29) oder es wird der Grad von Selbst- bzw. Fremdsteuerung als Kriterium angeführt (vgl. Schugurensky 2000). Innerhalb informeller Lernformate lassen sich überdies bewusste und unbewusste, intendierte und nicht-intendierte sowie selbstinitiierte und durch äußere Umstände angestoßene Lernprozesse differenzieren.

Diese Vielzahl an Kriterien, die zur Abgrenzung und Beschreibung informellen Lernens herangezogen wird, führt u.a. dazu, dass einige Autoren dafür plädieren, keine harte Trennung zwischen formellen und informellen Aneignungsprozessen anzustreben. Vielmehr sollen formelles und informelles Lernen als zwei Pole eines Kontinuums verstanden werden, auf dem sich Lernprozesse verorten lassen (→ Kap. 3.3; Ellis 1990). In diesem Sinne ist jede Lernsituation gleichzeitig durch informelle und formelle Aspekte gekennzeichnet.

BEISPIEL

(In)formelle Lernsituationen

Informelles und formelles Lernen gehen gleichzeitig vonstatten, wenn im Schulunterricht durch die Interaktion der Schüler auch nicht-intendierte Aneignungsprozesse stattfinden, oder zur Lösung eines Problems am Arbeitsplatz auf E-Learning-Angebote zurückgegriffen wird.

Diese Sichtweise trägt einerseits der Komplexität von Lernvorgängen Rechnung, wirft aber das Problem auf, dass eine empirische Differenzierung der sehr unterschiedlichen Aneignungswege schwerfällt. Daher wird im Folgenden alles Lernen älterer Erwachsener, das außerhalb von organisierten Bildungsangeboten stattfindet, als informelles Lernen bezeichnet, unabhängig von seiner Intentionalität und Bewusstheit.

Rückblickend schreiben Erwachsene informellen Aneignungskontexten meist eine große Bedeutung für die Entwicklung von Handlungskompetenz zu, und das nicht nur in beruflichen Kontexten (vgl. z.B. Dostal 2003). Lernen und Kompetenzerwerb werden oft durch Herausforderungen, Probleme und Anforderungsstrukturen in alltäglichen Kontexten angeregt, was im Umkehrschluss erwarten lässt, dass ein hohes Anregungspotenzial in der Lebenswelt auch zu mehr Lernprozessen führt. Dieser Schluss greift natürlich zu kurz, da auch die Frage des – oft habitualisierten – Umgangs mit Alltagsanforderungen entscheidend dafür ist, ob diese zu nachhaltigen Lern- und Aneignungsprozessen führen (vgl. Kirchhöfer 2000). Dabei geht es weniger um erworbene Lernstrategien als um grundlegende Persönlichkeitsdispositionen und Problemlöseverhalten. Dennoch setzt informelles Lernen immer einen konkreten Impuls bzw. die Verfügbarkeit entsprechender Lernressourcen voraus, womit dem Anforderungsgehalt verschiedener Lebensbereiche schließlich doch eine wesentliche Bedeutung zukommt. Dazu gehören der Arbeitsplatz, Familie und Freunde, Hobbys und Reisen sowie Ehrenämter und bürgerschaftliches Engagement. Diese Bereiche werden nachfolgend genauer in den Blick genommen.

13.1 Arbeitsplatz

Für ältere Erwachsene, die noch erwerbstätig sind, sind berufliches Umfeld und Arbeitsplatz wesentliche potenzielle Lernfelder, die aber – je nach lernförderlicher Gestaltung der Arbeitsumgebung und Anforderungsstruktur beruflicher Aufgaben – sehr unterschiedliche Anregungspotenziale zur Weiterentwicklung beruflicher Handlungskompetenz bieten (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Auffällig ist hier, dass nicht nur das Qualifikationsniveau der älteren Erwerbstätigen und deren berufliche Position einen wesentlichen Einfluss auf die Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen haben, sondern auch die Unternehmensgröße (vgl. Schmidt 2009a). Je höher Qualifikation und berufliche Position und je größer das Unternehmen, desto wahrscheinlicher ist eine lernanregende Arbeitsumgebung, die sich durch wechselnde Anforderungen, vielfältige Aufgaben und Austauschmöglichkeiten auszeichnet, sowie durch den Zugriff auf umfassende Informationsressourcen.

In der Unternehmenspraxis haben Programme zur Kompetenzentwicklung bei älteren Mitarbeitenden Konjunktur, seitdem dort die Folgen des demografischen Wandels langsam

spürbar werden. Verschiedene Programme zur Qualifizierung älterer Mitarbeitender setzen auch auf informelle Lernwege, fokussieren dabei aber häufig Fragen des Kompetenzverlusts und der Kompensation altersbedingter Verluste, anstatt die Entwicklungspotenziale stärker in den Blick zu nehmen und die vorhandenen Kompetenzen zu unterstützen. Erfahrungswissen, soziale Kompetenz, Problemlösefähigkeit und Loyalität sind einige der Qualitäten, die von Personalverantwortlichen insbesondere älteren Erwerbstägigen zugeschrieben werden (vgl. Hübner/Kühl/Putting 2003) und die für das jeweilige Unternehmen konstruktiv genutzt werden könnten, anstatt eine reduzierte physische Belastbarkeit oder weniger Erfahrungen im Umgang mit modernen Medien in den Mittelpunkt betrieblicher Bildungsstrategien zu rücken. Unter dem Stichwort „altersgerechte Arbeitsplatzgestaltung“ werden allzu oft nur Maßnahmen zu Prävention und Kompensation physischer Einschränkungen thematisiert und wesentlich seltener die Frage aufgeworfen, wie Arbeitsplätze und Aufgabenbereiche so umzugestalten sind, dass ältere Mitarbeitende ihr Erfahrungswissen und ihre Kompetenzen verstärkt einbringen können. Diese Forderung findet sich zwar schon in älteren Publikationen zu einer altersgerechten Personalpolitik (vgl. Fritsch 1994), wird in der Praxis aber noch zu wenig – und wenn, dann oft erst mit Personen jenseits des Erwerbsalters – umgesetzt. Dabei zeigen Studien, dass (auch) ältere Erwerbstägige vor allem dann bereit sind, sich auf umfangreiche Lernprozesse einzulassen, wenn dieses Engagement mit der Perspektive eines erweiterten beruflichen Aufgabenspektrums oder mit der Perspektive auf persönliche Entfaltung (vgl. Schmidt 2009a) verbunden ist.

13.2 Familie und Freunde

Ein nicht nur in der Kindheit, sondern in allen Lebensphasen elementares Lernfeld bietet die Familie – sowohl als Lebensgemeinschaft als auch als soziales Netzwerk. Für Ältere bieten familiäre Kontexte und Entwicklungen eine Reihe von Lernanlässen, die sich hier nur exemplarisch konkretisieren lassen. Mit Veränderungen des familiären Gefüges, z.B. durch den Auszug der Kinder, die Geburt von Enkelkindern oder durch Krankheit und Tod der eigenen Eltern oder Partner lösen sich gefestigte Abläufe, Rollenzuweisungen und Modi des Zusammenlebens ganz oder teilweise auf und müssen durch neue Interaktions- und Rollenmuster ersetzt werden. Mit der Auflösung und Neuordnung der innerfamiliären Arbeitsteilung sehen sich Ältere mit neuen Aufgaben und damit mit neuen Kompetenzanforderungen konfrontiert. Das kann sowohl Lernprozesse initiieren als auch Lernverweigerung auslösen (vgl. Himmelsbach 2009) und in der Folge zu einer Neudeinition familiärer Aufgabenteilung oder zum sozialen Rückzug aus familiären Kontexten führen.

Durch diese neuen Kompetenzanforderungen entstehen also Lern- und Bildungsbedarfe, die nicht nur informell durch alltägliches Handeln aufgefangen werden, son-

dern zum Teil auch zur Teilnahme an organisierten Bildungsangeboten führen. Entsprechende Angebote adressieren beispielsweise werdende Großeltern (vgl. Strom/Strom 2000), Angehörige von Demenzkranken (vgl. Eisenburger 2011) oder Verwitwete. Jenseits dieser Weiterbildungsstrukturen bleiben informelle Lernprozesse durch die Bewältigung alltäglicher Herausforderungen wichtigstes Element bezüglich der Entwicklung von alltagsbezogener Handlungskompetenz. Informelles Lernen meint hier wiederum sowohl beiläufige als auch intendierte Lernprozesse, wobei Familienmitglieder auch für Letztere eine wesentliche Ressource sein können.

Dass jüngere Familienmitglieder von älteren lernen, gehört zu den Grundfesten familiärer Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse. Diese erfahren zwar mit dem Erreichen der Mündigkeit der Kinder einen vorläufigen Abschluss, bestehen aber zumindest als potenzielle Form der Wissensübertragung weiterhin fort. Demgegenüber ist das Lernen älterer Familienmitglieder von den jüngeren eine Variante innerfamiliärer Wissensvermittlung, die erst ab einem gewissen Alter dieser jüngeren Angehörigen als expliziter Lernprozess wahrgenommen wird. Allerdings setzt ein generationenübergreifendes Lernen die Anerkennung eines Wissensvorsprungs der Kinder oder Enkelkinder im jeweiligen Bereich voraus, was mit einer Neudeinition der klassischen, von früher Kindheit an etablierten Rollenverteilung (Eltern/Großeltern als Wissende, Kinder/Enkelkinder als Lernende) einhergeht. Für ältere Erwachsene kann dies eine wesentliche Barriere sein, so dass die innerfamiliären Lernressourcen zumindest nicht explizit abgerufen werden (vgl. Thalhammer 2012). Allerdings spielen Familienmitglieder nicht nur als direkt adressierte Wissensträger eine wesentliche Rolle in Lernprozessen, sondern bieten auf verschiedenen Ebenen relevante Unterstützungsleistungen. Nach Brake/Büchner (2003) lassen sich familiäre Ressourcentransfers in vier Bereichen verorten.

- *Ökonomische Unterstützung* durch den Einsatz materieller Ressourcen ist nicht nur für die Förderung kindlicher Entwicklung und Bildungsmöglichkeiten relevant, sondern kann im Alter z.B. die Auseinandersetzung mit neuen Medien anregen. Die eigenen Kinder treten hier häufig als Unterstützer bzw. Initiatoren von Lernprozessen in Erscheinung, wenn sie ihre Eltern bei der Beschaffung und/oder Finanzierung moderner Medientechnik unterstützen.
- *Instrumentelle Unterstützung* leisten jüngere Familienmitglieder, wenn sie bei der Bewältigung praktischer Anforderungen zur Hand gehen, was in der Regel mit dem Einsatz kognitiver und zeitlicher Ressourcen verbunden ist. In Lernkontexten wird diese Unterstützung insbesondere dann relevant, wenn die instrumentelle Unterstützung als Hilfe zur Selbsthilfe angelegt ist und die Älteren befähigt, das jeweilige Problem im Wiederholungsfall selbst zu lösen.
- *Kognitive Unterstützung* durch die Weitergabe von Informationen und Wissen – sei es als direkte Unterweisung oder beiläufig – wird nicht von allen Älteren gleicher-

maßen gewünscht. Das hängt nicht zuletzt mit familiären Beziehungsmustern, aber auch mit den Selbst- und Fremdbildern der Beteiligten zusammen.

- *Emotionale Unterstützung* durch Familienangehörige scheint gerade für bildungsferne Ältere besonders wichtig zu sein, wenn diese zu Lernprozessen ermutigen und die Älteren bei diesen motivierend unterstützen. Im umgekehrten Fall kann die fehlende Akzeptanz innerhalb der Familie eine wesentliche Lernbarriere im Alter sein.

Unterstützung, Anregungspotenzial und Lernressourcen bieten neben der Familie auch Freunde, Nachbarn und Bekannte. Ihnen kommt bei der Weitergabe von Informationen, der kurzfristigen Hilfe bei lernrelevanten Problemen oder der emotionalen Unterstützung im Zusammenhang mit Lernen eine wesentliche Rolle zu. Die Relevanz eines breiten Netzwerks im Hinblick auf die Beschaffung relevanter Informationen ist nicht nur für noch erwerbstätige Erwachsene relevant (vgl. Granovetter 1973), sondern spielt auch in der Nacherwerbsphase eine wesentliche Rolle für verschiedene Aspekte der Alltagsbewältigung. Freunde und Bekannte sind Ansprechpartner bei Wissens- und Entscheidungsfragen, werden als Berater oder Experten hinzugezogen und sind vielfach eine unkomplizierte und schnell greifbare Alternative zu familieninternen Lernressourcen.

13.3 Hobbies und Reisen

Kompetenzanforderungen ergeben sich natürlich keineswegs nur aus Zwangslagen und schicksalhaften Ereignissen, sondern ebenso im Rahmen freiwillig gewählter Aktivitäten und durch die Realisierung eigener Interessen. Dass Hobbies und Freizeitbeschäftigungen grundsätzlich ein ähnlich hohes Anregungspotenzial in sich tragen wie eine berufliche Betätigung, scheint schon dadurch bestätigt, dass viele Kurse zur Vorbereitung auf den Ruhestand gerade auf den Ausbau dieser Beschäftigungsformen fokussieren. Die intensive Auseinandersetzung mit einem selbstgewählten Objekt bietet erhebliches lernmotivationales Potenzial (vgl. Csikszentmihalyi 1982) und damit beste Voraussetzungen für Kompetenzentwicklung. Eine Sonderposition nimmt das Reisen ein, das von vielen Älteren ebenfalls als Hobby verstanden wird. Gerade in der Nacherwerbsphase eröffnen sich neue Zeitfenster für Erholungs-, Vergnügungs- und Kulturreisen, die häufig auch mit einem Interesse an Sprache, Geschichte, Kultur oder Natur der bereisten Regionen verbunden sind bzw. ein solches Interesse wecken (vgl. Seitter 2010). Reisen bzw. Reisepläne werden nicht nur zum Anlass genommen, sich lernend mit Sprache und Kultur der jeweiligen Region auseinanderzusetzen, sondern auch die praktisch-organisatorischen Aspekte einer Reise sind mit Kompetenzanforderungen verbunden. Das reicht von der Buchung via Internet über die Zusammenstellung einer Reiseapotheke bis hin zu Sicherheitsanforderungen und der Orientierung vor Ort.

Kompetenzanforderungen ergeben sich letztlich immer dann, wenn selbstgesteckte Ziele mit Energie verfolgt werden und die Akteure dabei bereit sind, sich auch auf neue Herausforderungen einzulassen, um ihr Ziel zu erreichen. Allerdings führen gleiche Kompetenzanforderungen in unterschiedlichen Situationen und bei unterschiedlichen Personen nicht unbedingt zu gleichen Lernaktivitäten (vgl. Kirchhöfer 2000). So werden Kompetenzanforderungen auch durch Delegation an Dritte oder andere Strategien umgangen, was z.B. bei manchen Älteren im Umgang mit digitalen Medien deutlich wird.

13.4 Ehrenämter und bürgerschaftliches Engagement

Ein weiterer Bereich, in dem informelles Lernen stattfindet, ist das Ehrenamt bzw. das bürgerschaftliche Engagement.

DEFINITION

Ehrenamt

Als Ehrenamt werden alle formalen Funktionen in Verbänden, Vereinen, Institutionen u.Ä. bezeichnet, die freiwillig und im Wesentlichen unentgeltlich oder gegen geringe Aufwandsentschädigung ausgeübt werden. Ein Ehrenamt zeichnet sich weiter durch die autorisierte Übertragung klar umgrenzter Aufgaben und Befugnisse innerhalb einer Organisation für einen bestimmten Zeitraum aus.

Wesentlich breiter angelegt ist der Begriff des „bürgerschaftlichen Engagements“, der im Bundesfreiwilligensurvey „konkrete Tätigkeiten von Bürgerinnen und Bürgern, die sie im Rahmen der organisierten und institutionalisierten Strukturen des dritten Sektors unentgeltlich oder gegen geringe Aufwandsentschädigung ausüben“ (Gensicke 2010, S. 91) umfasst. Als „dritter Sektor“ wird dabei der Typ öffentlicher Infrastruktur bezeichnet, „der den zivilgesellschaftlichen Aktivitäten der Bürgerinnen und Bürger die am besten geeigneten Plattformen zur Verfügung stellt“ (ebd., S. 50). Dazu gehören in erster Linie Vereine, selbstorganisierte Gruppen und Initiativen, aber auch die Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern in öffentlichen Einrichtungen und Institutionen.

Das ehrenamtliche und bürgerschaftliche Engagement älterer Erwachsener wurde in den vergangenen Jahren zunehmend als wesentliche gesellschaftliche Ressource entdeckt. Insbesondere der Freiwilligensurvey (BMFSFJ 2010b), aber auch unterschiedliche Altersstudien zeigen, dass sich ältere Erwachsene schon heute stark in vielen Bereichen des Ehrenamts und des bürgerschaftlichen Engagements betätigen. 2009 waren 28 Prozent der über 65-Jährigen freiwillig engagiert – mit steigender Tendenz (vgl. Gensicke 2010, S. 99). Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die Bereitschaft vieler Älterer zu so einem Engagement bislang noch nicht abgerufen wird, wenngleich diese

Bereitschaft in jüngeren Gruppen noch ausgeprägter ist (vgl. ebd.). Dennoch scheint gerade die Mobilisierung älterer Freiwilliger ein wichtiges gesellschaftspolitisches Anliegen geworden zu sein.

Diese Aktivitäten stehen in zweierlei Hinsicht in Zusammenhang mit Lernen und Bildung. Einerseits erfordert die qualifizierte Ausübung vieler Ehrenämter und auch mancher Formen bürgerschaftlichen Engagements vorbereitende oder flankierende Bildungsmaßnahmen und Lernaktivitäten, die zu einem nicht unwesentlichen Teil auch informell erfolgen. Andererseits bringt die Ausübung einer freiwilligen Tätigkeit Kompetenzanforderungen mit sich, die ihrerseits wieder Lernprozesse auslösen können. Über ein Drittel der engagierten Älteren geben an, in ihrer freiwilligen Tätigkeit in hohem oder sehr hohem Umfang wichtige Fähigkeiten erworben zu haben; die Hälfte von den engagierten über 65-Jährigen hat im Rahmen ihrer Tätigkeit auch schon eine oder mehrere Weiterbildungen besucht (vgl. Gensicke/Geiss 2010, S. 226ff.).

Die Kompetenzanforderungen, die sich im Rahmen freiwilligen Engagements ergeben können, sind sehr vielfältig und umfassen

- Verwaltungstätigkeiten in Vereinen und Verbänden (Kassenführung, Mitgliederverwaltung etc.),
- Veranstaltungsorganisation,
- Auseinandersetzung mit kommunalpolitischen Themen,
- Beratung, Betreuung und Begleitung von unterstützungsbedürftigen Personen und vieles mehr.

Hinsichtlich der Art von freiwilligem Engagement finden sich gerade bei den älteren Erwachsenen deutliche geschlechtsspezifische Muster. Das klassische Ehrenamt, das mit einer offiziellen Funktion und Position verbunden ist und häufig auch repräsentative Aufgaben umfasst, wird vor allem von Männern besetzt. Im Gegensatz dazu sind ältere Frauen sehr viel häufiger in Formen des bürgerschaftlichen Engagements aktiv, die sich durch unmittelbar ausführende Tätigkeiten definieren, wenig sichtbar sind und eher unterstützend im Hintergrund stattfinden. Entsprechend ist im Bereich des freiwilligen Engagements auch von geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Kompetenzanforderungen und Lerngelegenheiten auszugehen.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass – wie in vorangehenden Lebensphasen – ein großer Teil der Lernerfahrungen im Alter in informellen Kontexten gemacht wird und stark von selbstgewählten oder durch äußere Umstände determinierte Herausforderungen und Anforderungen bestimmt wird. Während gerade für Erwachsene im Erwerbsalter die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen als wesentliches bildungspolitisches Zukunftsthema auf europäischer Ebene gesehen wird, stellt sich die Frage, inwieweit die Anerkennung informell aufgebauter Fähigkeiten und Wissensstrukturen auch für Personen in der Nacherwerbsphase noch von Bedeutung sein könnte. Zu-

mindest für bestimmte Aktivitäten im Bereich des freiwilligen Engagements, die mit hohen sozialen, kommunikativen und personalen Kompetenzanforderungen verbunden sind, wären entsprechende Verfahren der Kompetenzvalidierung unter Umständen hilfreich, auch um Überforderungen zu vermeiden. Kompetenzvalidierung meint hier die Diagnose vorhandener Kompetenzen mit strukturierten Verfahren der Kompetenz erfassung, um festzustellen, wie diese im Verhältnis zu den Anforderungen des Ehrenamts stehen und ob die ehrenamtlich Engagierten auf diese Anforderungen vorbereitet sind. Zu diesen sehr anspruchsvollen Bereichen bürgerschaftlichen Engagements zählen vor allem auch beratende und begleitende Tätigkeiten (Mentorentätigkeit, Beratung in unterschiedlichen Lebenslagen, Hospizarbeit) sowie leitende Funktionen in Vereinen und Verbänden.

ZUR REFLEXION

- Ordnen Sie den einzelnen Bereichen (Arbeitsplatz, Familie und Freunde etc.) die jeweils wichtigen Voraussetzungen für informelles Lernen zu.
- Denken Sie zurück: In welchen Lebensphasen bzw. Lebenssituationen spielte bei Ihnen informelles Lernen eine bedeutende Rolle? In welchem der aufgeführten Bereiche fand am häufigsten informelles Lernen statt?
- Skizzieren Sie beispielhaft, wie eine ehrenamtliche Tätigkeit strukturiert sein müsste, um möglichst viele Lernanreize für Ältere zu bieten.



Literaturempfehlung

- Gensicke, T. (2010): Trend-Indikatoren zur Entwicklung der Zivilgesellschaft in der Dekade 1999–2009. In: BMFSFJ (Hg.): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Berlin, S. 63–172
- Himmelsbach, I. (2009): Altern zwischen Kompetenz und Defizit. Wiesbaden
- Schmidt, B. (2009a): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden

14. Erträge von Bildung im Alter

Wie in Kapitel 6 deutlich wurde, fallen die Weiterbildungsquoten in den Altersgruppen über 50 Jahren zumindest auf den ersten Blick deutlich geringer aus als im Bevölkerungsdurchschnitt. Dies veranlasst Unternehmen oft, mangelnde Lernmotivation ihrer älteren Mitarbeitenden und deren fehlende Einsicht in die (unternehmerische) Notwendigkeit von Weiterbildung zu beklagen. Ähnlich werden geringe Beteiligungsquoten in der Nacherwerbsphase problematisiert und als gesellschaftliche Herausforderung deklariert. Aus Sicht der betroffenen Älteren liegt aber eine ganz andere Frage auf der Hand: Warum sollte ich im Alter Zeit und ggf. auch Geld in Bildungsaktivitäten investieren?

Die Politik des Lebenslangen Lernens – vorangetrieben von der EU und der OECD, aber auch von der UNESCO – begründet Bildungsinvestitionen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene letztlich immer ökonomisch. Es wird daher auch immer wieder vor einer „Ökonomisierung der Bildung“ gewarnt (z.B. durch Pongratz 2010), was gerade den Weiterbildungsbereich in besonderer Weise zu betreffen scheint. Diese Begründungslogik scheint inzwischen auch bei den Bürgerinnen und Bürgern angekommen zu sein, die Erwachsenen-/Weiterbildung in erster Linie als Investition in die eigene berufliche Zukunft verstehen. Dementsprechend fragen sie vor allem nach monetären und karrierebezogenen Erträgen von Weiterbildung bzw. nach ihrem Beitrag zur Erhöhung der Arbeitsmarktchancen (Beschäftigungsfähigkeit). Diese Begründungsmuster führen gegen Ende der Berufslaufbahn und erst recht darüber hinaus schnell zu dem Fazit, dass sich Bildung in dieser Lebensphase nicht mehr „lohne“. Das dominante Weiterbildungsmotiv wird mit Auslaufen der beruflichen Laufbahn allmählich entwertet und entfällt schließlich ganz. Dabei ist es auch empirisch nachweisbar, dass die ökonomische und arbeitsmarktbezogene Rendite von Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer deutlich geringer ausfällt als in früheren Phasen der beruflichen Laufbahn (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2006). Die Frage, was Bildung im Alter jenseits ökonomischer Aspekte bringt und für wen die möglichen Erträge von Interesse sind, scheint als mehr als berechtigt.

Insbesondere durch die Forschungsarbeiten des Institute for Wider Benefits of Learning in London sind in den vergangenen Jahren verstärkt auch andere Formen von Bildungsrendite in den Blick geraten, die zwar nicht frei von wirtschaftlichen Argumentationsmustern sind, aber dennoch deutlich über rein ökonomische Aspekte hinausweisen. Insbesondere wird auf die Relevanz von Bildungsaktivitäten für Gesundheit und Wohlbefinden, soziale Integration und Netzwerke sowie die persönliche Entwicklung verwiesen. Diese und andere Entwicklungsbereiche systematisieren Bynner, Schuller und Feinstein (2003) in einem heuristischen Modell mit drei zentralen Formen menschlicher

Ressourcen, die in Anlehnung an verschiedene Theorietraditionen als *Human-, Sozial- und Identitätskapital* bezeichnet werden. Auf diese drei Ebenen möglicher Bildungs-erträge lohnt sich ein genauerer Blick aus Perspektive der älteren Lernenden.

14.1 Humankapital

Der Begriff „Humankapital“ ist in den Sozialwissenschaften höchst umstritten. Einerseits gilt er seit den 1960er Jahren als fester Bestandteil ökonomischer Diskurse über die Produktionskraft der Arbeitnehmer. Andererseits wurde er 2004 nicht zuletzt deshalb zum Unwort des Jahres gekürt, weil er Menschen auf ihre wirtschaftliche Produktionskraft reduziert und den Eindruck nahelegt, Belegschaften wären Bestandteil des Unternehmenskapitals.

DEFINITION

Humankapital

Durch Anwendung der Kapitaltheorie auf menschliche Ressourcen werden alle individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände, aber auch physische Leistungsfähigkeit und Gesundheit als Kapital des Einzelnen verstanden, das sich – z.B. über den Arbeitsmarkt – in ökonomisches Kapital umwandeln lässt, aber auch erst durch den Einsatz ökonomischen Kapitals aufgebaut wird. In einer aggregierten Form wird auch vom „Humankapital“ eines Unternehmens oder einer Gesellschaft gesprochen.

In den bildungspolitischen Diskurs wurde der Begriff entsprechend von einer Wirtschaftsorganisation eingeführt – der OECD. Allerdings finden sich auch in sozialwissenschaftlichen Theorietraditionen verwandte Konzepte. So spricht der französische Soziologe Pierre Bourdieu vom *kulturellen Kapital* des Menschen und meint damit

- die individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände (inkorporiertes Kulturkapital),
- Zertifikate und formale Qualifikationen (institutionalisiertes Kulturkapital) sowie
- Bücher, Kunstgegenstände und andere kulturelle Güter (objektiviertes Kulturkapital).

Der entscheidende Unterschied zwischen beiden Konzepten ist, dass Bourdieus Kulturkapital nicht nur begrifflich weiter gefasst ist, sondern untrennbar mit dem Individuum verbunden und daher nicht auf eine Gruppe von Personen anwendbar ist. Humankapital dagegen kann als individuelle Ressource verstanden werden, wird aber ebenso als gesellschaftliche oder organisationale Produktivkraft verstanden. Der Begriff des Humankapitals wird hier verwendet, um in der Strukturierungslogik von Bynner/Schul-

ler/Feinstein (2003) zu bleiben. Er wird dabei aber immer als personale Ressource des Individuums verstanden.

Als Investitionen in das eigene Humankapital oder Humanvermögen werden von den *Individuen* selbst zunächst vor allem berufsbezogene (Weiter-)Bildungsaktivitäten verstanden, die auch für ältere Erwerbstätige noch bedeutsam sein können. Zwar fällt die Arbeitsmarktrendite von beruflicher Weiterbildung gegen Ende der Berufslaufbahn deutlich ab. Das muss aber keineswegs für den Einzelfall zutreffend sein und führt vor dem Hintergrund reduzierter Renditeerwartungen auch nicht unbedingt zu Enttäuschungen (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2006). Für viele ältere Erwerbstätige bleiben die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die Sicherung des eigenen Arbeitsplatzes, die Verbesserung von Verdienstmöglichkeiten, aber auch die Verbesserung der Qualität der eigenen Arbeitsleistung wesentliche Ziele von berufsbezogenen Weiterbildungs- und Lernaktivitäten (vgl. Schmidt 2009a). Gleichzeitig kann die fehlende Aussicht auf eine Verwertbarkeit der Weiterbildungsaktivitäten auch zur Bildungsbarriere für Ältere werden, insbesondere wenn individuelle Bildungsmotive primär auf die Umwandlung des Humankapitals in ökonomisches Kapital (z.B. höheres Einkommen) abgestellt sind (vgl. ebd.).

Die Diskurse um die Förderung beruflicher Weiterbildungsaktivitäten älterer Arbeitnehmer werden nicht zuletzt wegen der geringeren individuellen Rendite mehr von *Arbeitgebern* und *Bildungspolitik* vorangetrieben als von den Älteren selbst. Dies entspricht einem zentralen Prinzip der klassischen Humankapitaltheorie nach Becker (1975), die fordert, dass die Kosten in Humankapitalinvestitionen von denjenigen getragen werden sollten, die davon primär profitieren. Der Erhalt der Erwerbsfähigkeit älterer Menschen ist im Zuge demografischer Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur zur gesamtgesellschaftlichen Herausforderung erklärt worden: Auf politischer Ebene gilt dies als wesentlicher Beitrag dazu, den Bedarf an qualifizierten Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt zu decken. Entsprechend sind staatliche Förderprogramme zur Finanzierung von Weiterbildung für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer – wie z.B. das Programm WeGebAU – als Konsequenz aus dieser Erkenntnis zu sehen.

Gerade mit Blick auf die berufsbezogene Weiterbildung wird der Aufbau individuellen Humankapitals also nicht nur als *individuelles Ziel*, sondern auch als *organisationales und gesellschaftliches Ziel* verfolgt. Und auch mit dem Ende der Erwerbslaufbahn endet nicht zwangsläufig das Bestreben, das eigene Humanvermögen zu erweitern. So kann der Wunsch, vorhandene Kompetenzen auszubauen, in Zusammenhang mit freiwilligem Engagement stehen oder mit anderen Zielen verknüpft sein, die ein entsprechendes Wissen und Fähigkeiten voraussetzen. Das Streben nach Erweiterung der persönlichen Kompetenzen muss dabei nicht unbedingt zweckgebunden sein, sondern kann selbst als ein Bedürfnis erlebt werden. Für ältere Erwachsene ist dann die Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit und des eigenen Wissens selbst das Ziel ihrer Bildungsbemühungen, die somit ihren instrumentellen Charakter verlieren.

14.2 Soziales Kapital

Gerade älteren Lernenden wird gerne unterstellt, Weiterbildungsveranstaltungen primär als Forum für den individuellen Austausch und weniger als Möglichkeit der Wissensaneignung zu nutzen. Zwar ist der Aufbau von sozialen Kontakten und die Interaktion mit anderen Personen in ähnlichen Lebenslagen für viele Weiterbildungsteilnehmer ein wichtiger Aspekt von Bildungsveranstaltungen. Das steht aber keineswegs im Widerspruch zur individuellen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lerngegenstand und es gibt auch keine empirischen Belege für eine altersspezifisch unterschiedliche Gewichtung der sozialen Interaktion in Bildungsmaßnahmen. Fest steht demgegenüber, dass der Aufbau neuer sozialer Beziehungen und Kontakte ein ganz wesentlicher Effekt von Bildungsbeteiligung sein kann, der in der sozialwissenschaftlichen Literatur auch unter dem Terminus „soziales Kapital“ verhandelt wird.

Soziales Kapital im Sinne von Pierre Bourdieu (1983) oder James Coleman (1988) versteht sich einerseits als die Summe der individuellen Kontakte und Netzwerke. Andererseits besteht soziales Kapital in der Summe der Beziehungen, die durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Gemeinschaft entstehen. Zentral ist, dass diese Beziehungen auf gegenseitigem Vertrauen und gegenseitiger Verpflichtung basieren. Das heißt, dass Akteure sich innerhalb eines Netzwerks zur gegenseitigen Unterstützung in bestimmten Kontexten und bis zu einem bestimmten Umfang verpflichtet fühlen und diese Verpflichtung vielleicht sogar durch soziale Sanktionen abgesichert ist (z.B. Ausschluss aus der Gemeinschaft, wenn Unterstützungsleistung verweigert wird). In diesem Sinne sind familiäre Zugehörigkeit und Mitgliedschaften in Organisationen ebenso Teil des sozialen Kapitals (→ Kap. 4.1) wie Freundschaften und eher lose Kontakte und Netzwerke.

Der Umfang sozialen Kapitals ergibt sich aus der Quantität und Qualität individueller Beziehungen und Netzwerke, wobei das soziale Kapital der anderen Akteure im eigenen Netzwerk die Qualität des eigenen Sozialkapitals wesentlich bestimmt. Mit anderen Worten: Es kommt nicht nur darauf an, viele Personen zu kennen, sondern auch die Richtigen im Hinblick auf deren Einfluss und Status.

Der Aufbau und Erhalt sozialen Kapitals erfordert einerseits den Einsatz individueller Ressourcen wie Zeit und Geld, kann andererseits aber durch intergenerationale Übertragung von Beziehungsstrukturen (z.B. durch die nicht nur in Adelskreisen übliche „Einführung in die Gesellschaft“) und die Einbindung in bestimmte Institutionen nachhaltig unterstützt werden. So zeigen Studien von Coleman, dass Schüler, die ein konfessionelles Internat besuchten, dabei dauerhaftes soziales Kapital aufbauen, auf das sie auch in späteren Lebensphasen noch zugreifen können.

Gerade intergenerationale Bildungsangebote, aber auch Lernarrangements speziell für Ältere, zielen häufig explizit auf die Schaffung von Netzwerken ab, die über die

Maßnahme selbst hinaus Bestand haben sollen. Unter dem Schlagwort des „Empowerment“ (→ Kap. 9.3) finden sich Projekte, die Ältere zur Selbsthilfe befähigen wollen und den Aufbau entsprechender Gruppen und Netzwerke unterstützen. Auch von den Älteren selbst wird in qualitativen Studien häufig von der besonderen Bedeutung der Lerngruppe berichtet (vgl. Tippelt u.a. 2009a) oder von den wichtigen Netzwerken, die aus Bildungsveranstaltungen hervorgegangen sind (vgl. Schmidt 2009a).

Quantitative Aussagen zur Relevanz sozialen Kapitals als Ergebnis von Bildungsaktivitäten im Alter lassen sich auf Basis der vorliegenden Studien dagegen kaum treffen. In Repräsentativstudien zum Weiterbildungsverhalten wird diese Dimension der Bildungsrendite zwar indirekt angesprochen, wenn nach der Bedeutung sozialer Kontakte als Ziel von Weiterbildungsaktivitäten gefragt wird. Die Ergebnisse hierzu sagen aber lediglich etwas über die Wünsche und Ziele der Lernenden aus und weniger über die realisierten Erträge von Weiterbildung. Betont wird von vielen Älteren insbesondere der Wunsch nach einem generationenübergreifenden Dialog in Bildungsveranstaltungen, was einhergeht mit einem grundsätzlichen Wunsch nach mehr intergenerationalen Kontakten – auch jenseits dieser Bildungsmaßnahmen (vgl. Schmidt/Tippelt 2009). Bei Älteren, die sich konkret für eine Weiterbildungsteilnahme interessieren, gehört der Austausch mit anderen Lernenden zur den wichtigsten Erwartungen und wird von über 90 Prozent der im Rahmen der EdAge-Studie befragten 45- bis 80-jährigen Weiterbildungsinteressierten geäußert. Allerdings rückt dieses Bildungsziel insbesondere gegenüber dem Wissenserwerb in den Hintergrund, wenn die Älteren nach der wichtigsten Erwartung gefragt werden (vgl. Kuwan/Tippelt/Schmidt 2009).

14.3 Identitätskapital

Gerade in der nachberuflichen Lebensphase, wenn die Relevanz instrumenteller Bildungsziele durch den Wegfall beruflicher Verwertungsinteressen zurückgeht, rückt für viele ältere Erwachsene der Beitrag von Bildung zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung als Lernmotiv stärker in den Fokus. Der Beitrag von Bildungsprozessen zur Entwicklung und Stärkung der eigenen Identität wird von Côté/Levine (2002) in Anlehnung an Eriksons Konzept der „Ich-Identität“ als Investition in das persönliche *Identitätskapital* verstanden und auch mit dessen Konzept der Entwicklungsaufgaben in Verbindung gebracht (vgl. Erikson 1988).

Das Konzept der „Ich-Identität“

Der Begriff der „Ich-Identität“ wurde vor allem durch die Entwicklungstheorie von Erik Erikson (1988) geprägt. Sie wird als weitgehend stabiles Selbstbild einer Person verstanden, das alle jene Eigenschaften umfasst, die das Individuum als konstante und prägende Eigenschaften der eigenen Persönlichkeit erlebt. Der Aufbau einer

stabilen Ich-Identität ist nach Erikson eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter und ist abhängig von dem Umgang mit und der Bewertung von individuellen Erfahrungen. Trotz einer hohen Stabilität der Ich-Identität geht man heute von deren kontinuierlicher Weiterentwicklung über die gesamte Lebensspanne aus (vgl. Côté/Levine 2002).

Im höheren Erwachsenenalter steht in Eriks Konzept die rückblickende Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und Lebensleistung als zu bewältigende Herausforderung im Zentrum, wobei nicht nur auf Biografiearbeit hin ausgerichtete Bildungsangebote Unterstützung bieten können. Das Konzept des Identitätskapitals ist aber – zumindest im Konzept von Bynner, Schuller und Feinstein (2003) – noch deutlich breiter zu verstehen und subsumiert alle Persönlichkeitsbildenden und zur individuellen Horizonterweiterung beitragenden Aspekte von Bildungserträgen. Das Ergebnis von Lernanstrengungen liegt hier in der Person selbst und ist – in Abgrenzung zu anderen Erträgen – weniger sichtbar, da es nicht unbedingt durch kompetenteres Handeln oder ein breites soziales Netzwerk sichtbar wird. Insbesondere lässt sich der Beitrag von Bildungsprozessen zum Aufbau individuellen Identitätskapitals schwer operationalisieren und erfassen, sondern wird eher in den Erfahrungsberichten der Lernenden selbst sichtbar.

DEFINITION

Identitätskapital

Identitätskapital umfasst Ressourcen, die in der individuellen Persönlichkeitsstruktur oder in sozialen Beziehungen verankert sind und dazu befähigen, schwierige Lebenslagen und -situationen zu überwinden. Pointiert gesagt: „the term ‚identity capital‘ denotes what individuals ‚invest‘ in ‚who they are‘“ (Côté 1996, S. 425).

Manche ältere Lernende berichten über den Beitrag insbesondere kontinuierlicher Bildungsaktivitäten zum persönlichen Wohlbefinden, während andere die Erweiterung des eigenen Horizonts oder die Auseinandersetzung mit sich selbst als wesentliche Bildungsziele artikulieren. „Etwas Neues zu lernen und den eigenen Horizont zu erweitern“, wurde in einer repräsentativen Befragung der 45- bis 80-Jährigen als wichtigste Erwartung derjenigen identifiziert, die konkret die Teilnahme an einer Weiterbildung planen. Besonders deutlich betont wird dieses Bildungsziel von den Älteren in der Nacherwerbsphase (vgl. Kuwan/Tippelt/Schmidt 2009).

Der Wunsch Älterer nach persönlicher Entwicklung und der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte wird von zahlreichen Angeboten der Altenbildung bedient. Bildungsangebote, die sich ausschließlich oder vorwiegend an Ältere richten, scheinen sogar zum überwiegenden Teil den Aufbau von Identitätskapital in dem oben beschriebenen Sinn zu adressieren.

ZUR REFLEXION

- Welche drei Formen kulturellen Kapitals definiert Bourdieu? Überlegen Sie sich zu jeder dieser Formen ein Beispiel, das auf Sie zutrifft.
- Fertigen Sie eine Mindmap an, die Ihr persönliches soziales Kapital veranschaulicht und ordnen Sie danach die einzelnen Personen/Gruppen einer Kategorie – z.B. enger Freund, Arbeitskollege etc. – zu.
- Beantworten Sie die nachfolgenden Fragen in einem Aufsatz: Was verbirgt sich hinter dem Begriff „Identitätskapital“? Was sind die wichtigsten Strategien, die zum Aufbau und Erhalt dieses Kapitals beitragen?

**Literaturempfehlung**

- Beicht, U./Krekel, E.M./Walden, G. (2006): Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bonn
- Bynner, J./Schuller, T./Feinstein, L. (2003): Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 341–361
- Field, J. (2005): Social Capital and Lifelong Learning. Bristol
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2007): Understanding the Social Outcomes of Learning. Paris

15. Resümee

Nach mehr als fünf Jahrzehnten Forschung zum Lernen und zur Bildung im höheren Lebensalter liegt inzwischen ein relativ differenziertes Bild über Lernvoraussetzungen, Bildungsinteressen und -anlässe sowie Lernergebnisse vor. Einige der wichtigsten Erkenntnisse lassen sich knapp in zehn Sätzen fassen.

1. Lernen, Bildung oder Kompetenzentwicklung sind keine Frage des Alters, sondern in jeder Lebensphase möglich und stets von vorangegangenen Lernerfahrungen und aktuellen Lebensbedingungen geprägt.
2. Die Idee des Lebenslangen Lernens darf dabei nicht auf beruflich verwertbare Qualifikationsprozesse verkürzt werden, sondern ist in einer bildungstheoretischen Lesart als das Potenzial des Menschen zu verstehen, Bildungsprozesse über die gesamte Lebensspanne hinweg fortzuführen.
3. Die Heterogenität von Voraussetzungen für Bildungsprozesse und Interesse an ihnen nimmt über die Lebensspanne zu. Das heißt, gerade mit Blick auf Lernen und Bildung älterer Erwachsener sind differenzierte Betrachtungen unbedingt erforderlich.
4. Die Lebensphase Alter – die vielfach noch unterteilt wird – zeichnet sich weniger durch Abgrenzung zu anderen Lebensphasen aus als vielmehr durch die Fortführung von Lern- und Bildungserfahrungen, die in vorangegangenen Lebensabschnitten gewonnenen wurden. Kennzeichnend für diese Phase ist ebenfalls die Realisierung bereits früher entwickelter Interessen und Lerngewohnheiten.
5. Daher kann eine spezielle Didaktik der Altenbildung weder den vielfältigen Voraussetzungen dieser Gruppe noch der Kontinuität von Bildungsprozessen über den Lebenslauf gerecht werden.
6. Wichtig ist dagegen, lebensphasenbezogene Bildungsbarrieren – wie z.B. gesundheitliche Einschränkungen – in Angeboten zu berücksichtigen, um das inkludierende Potenzial von Erwachsenenbildung auszuschöpfen.
7. Die Angebotsstrukturen im Bereich der Bildung für Ältere müssen sich an der Vielfalt der Interessen und Lernbedingungen orientieren und speziell auf diese Altersgruppe zugeschnittene Programme, aber insbesondere auch altersübergreifende Lehr-/Lernarrangements umfassen.
8. Lernprozesse finden – gerade auch im höheren Lebensalter – zum größten Teil außerhalb organisierter Bildungsveranstaltungen statt und sind als solche in hohem Maße abhängig vom Anregungspotenzial der jeweiligen Lebenswelt und von der individuellen Lebensführung.
9. Der Erhalt vorhandener Kompetenzen und die (Weiter-)Entwicklung neuer Kompetenzen im Alter interagiert einerseits mit einem aktiven Lebensstil und vielseitig

gem Engagement, ist andererseits aber von in vorangegangenen Lebensphasen entwickelten Selbstkonzepten und Lerngewohnheiten abhängig.

10. Die Bedeutung von Kompetenzentwicklung und Lernen im Alter geht dabei weit über den Aufbau individueller oder gesellschaftlicher Humanressourcen hinaus und leistet u.a. einen wesentlichen Beitrag zur sozialen Integration und individuellen Identitätsentwicklung in der nachberuflichen Lebensphase.

Während über die Lebenssituation und Bildungsinteressen Älterer – zumindest in Deutschland – inzwischen einiges bekannt ist, fehlen Längsschnittdaten zu Veränderungen von Kompetenzen und Lernverhalten sowie auch zu Bildungserträgen bislang noch weitgehend. Bestehende gerontologische Längsschnittstudien – wie die Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE) (Schmitt 2006) oder der Berliner Alterssurvey (Motel-Klingebiel/Wurm/Tesch-Römer 2010) – berücksichtigen Bildungsprozesse eher randständig. Dafür versprechen neue bildungswissenschaftliche Längsschnittstudien, wie das Nationale Bildungspanel (NEPS) (Blossfeld/Roßbach/Maurice 2011) oder die geplante Studie PIAAC-L, weitergehende Erkenntnisse – zumindest wenn es gelingt, diese Studien auch bis in die Nacherwerbsphase fortzuschreiben. PIAAC-L ist die inzwischen beschlossene Überführung der nationalen PIAAC-Stichprobe in eine Längsschnittstudie, d.h. die in PIAAC durchgeführten Kompetenztests werden in gewissen zeitlichen Abständen mit den gleichen Personen wiederholt durchgeführt, um so Veränderungen erfassen zu können.

Eine wesentliche Weiterentwicklung von Forschungsansätzen zur Bildung im Alter versprechen auch interdisziplinäre Ansätze. Die bisher vorliegenden Erkenntnisse zu Bildungs- und Lernprozessen im höheren Erwachsenenalter speisen sich vor allem aus gerontologischen Arbeiten (z.B. Glendenning 2000; Kruse/Maier 2002), psychologischen Zugängen (z.B. Lindenberger 2000; Oswald 2000) und erziehungswissenschaftlichen Forschungen (z.B. Tippelt u.a. 2009a; Iller 2007). Aber auch von soziologischen Ansätzen (z.B. Kohli/Künemund 2000) gingen wesentliche Impulse aus. Wenn es zukünftig gelingt, diese verschiedenen Forschungstraditionen sowie medizinische, versorgungswissenschaftliche oder anthropologische Zugänge schon in der Konzeption von Projekten stärker miteinander zu verzahnen, könnte dies in wichtigen Teillbereichen den Erkenntnisstand noch wesentlich bereichern, beispielsweise bei Fragen zu Bildungsmöglichkeiten von Hochbetagten und Betroffenen von demenziellen Erkrankungen.

Literatur

- Adis, S./Reinhart, J./Stengel, M. (1996): Der Berufsaustritt. Erhofft. Befürchtet. Folgenlos. Eine Untersuchung aus sozioökonomischer Sicht. München
- Albert, S.M./Bear-Lehman, J./Burkhardt, A. (2009): Lifestyle-adjusted Function: variation beyond BADL and IADL competencies. In: *The Gerontologist*, H. 6, S. 767–777
- Alheit, P./Dausien, B. (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 713–736
- Anding, A. (2003): Bildung im Alter. Bildungsinteressen und -aktivitäten älterer Menschen. Beitrag zur Bildungstheorie des Alters. Leipzig
- Antz, E.-M. u.a. (2009): Generationen lernen gemeinsam: Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung. Bielefeld
- Arnold, B. (2000): Geschichte der Altenbildung. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hg.): *Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Opladen, S. 15–38
- Aufenanger, S. (1999): Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. In: *Bertelsmann Briefe* 142, S. 21–24
- Ayers, D.F. (2011): A Critical Realist Orientation to Learner Needs. In: *Adult Education Quarterly*, H. 4, S. 341–357
- BA – Bundesagentur für Arbeit (2011): Perspektive 2025: Fachkräfte für Deutschland. URL: www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Sonstiges/Perspektive-2025.pdf
- Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen
- Baethge, M./Arends, L. (2009): Measuring Vocational Competencies. Working Paper Series des Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) 95. URL: www.ratswd.de/download/Rat_SWD_WP_2009/RatSWD_WP_95.pdf
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen: Eine Repräsentativstudie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. In: Dies. (Hg.): *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster, S. 11–200
- Baldini Rocha, M.S. de/Ponczek, V. (2011): The Effects of Adult Literacy on Earnings and Employment. In: *Economics of Education Review*, H. 4, S. 775–764
- Baltes, P.B. (1993): The Aging Mind: Potential and limits. In: *The Gerontologist*, H. 5, S. 580–594
- Baltes, P.B./Baltes, M.M. (1989): Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 35, S. 85–105
- Baltes, P.B./Mittelstraß, J./Staudinger, U. (Hg.) (1994): *Alter und Altern. Ein interdisziplinärer Studientext zur Gerontologie*. Berlin
- Baltes, P.B./Smith, J. (1999): Multilevel and Systemic Analyses of Old Age: Theoretical and empirical evidence for a fourth age. In: Bengtson, V.L./Schaie, K.W. (Hg.): *Handbook of Theories of Aging*. New York, S. 153–173

- Baltes, P.B./Staudinger, U.M. (2000): Wisdom. A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. In: American Psychologist, H. 1, S. 122–136
- Barz, H./Tippelt, R. (Hg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld
- Becker, G.S. (1975): Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. 2. Aufl. New York
- Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen
- Behlke, K. u.a. (2013): Von der Regel zur Vereinbarung – Grundbildungsangebote am Lernort Betrieb. In: Alfa-Forum, H. 83, S. 7–11
- Beicht, U./Krekel, E.M./Walden, G. (2006): Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bonn
- Bellon, Y. (2004): Die Bedeutung von Trainingsmaßnahmen als Beitrag zur Bildung im Alter. In: Kruse, A./Martin, M. (Hg.): Enzyklopädie der Gerontologie. Bern, S. 125–134
- Bilger, F. u.a. (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld
- Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./Maurice, J.v. (Hg.) (2011): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Wiesbaden
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht. URL: www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_2012.pdf
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009 – Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004 – 2009. Berlin
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010a): Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland, Altersbilder in der Gesellschaft. Bericht der Sachverständigenkommission an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin
- BMFSFJ (2010b): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Berlin
- BMG – Bundesministerium für Gesundheit (2014): Demografischer Wandel. URL: www.bmg.bund.de/krankenversicherung/herausforderungen/demografischer-wandel.html
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, S. 183–198
- Brake, A./Büchner, P. (2003): Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 618–638
- Brenke, K. (2013): Immer mehr Menschen im Rentenalter sind berufstätig. In: DIW Wochenbericht Nr. 6, S. 3–12

- Bubolz-Lutz, E. (2000): Bildung im Alter – eine Chance zu persönlicher, sozialer und gesellschaftlicher Entwicklung. In: BAGSO Nachrichten, H. 2. URL: www.bagso.de/899.html
- Bundesassistentenkonferenz (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der BAK, H. 5
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/130823_Handbuch_mit_nicht-barrierefreier_Anlage_MAM.pdf
- Burtscher, R. u.a. (Hg.) (2013): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld
- Bynner, J./Schuller, T./Feinstein, L. (2003): Wider Benefits of Education: Skills, higher education and civic engagement. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 341–361
- Cattell, R.B. (1963): Theory of Fluid and Crystallized Intelligence: A critical experiment. In: Journal of Educational Psychology, H. 1, S. 1–22
- Chisholm, L./Larson, A./Mossoux, A.-F. (2005): Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger in Nah-aufnahme. Ergebnisse einer Eurobarometer-Umfrage. Luxemburg
- Coleman, J.S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology, Supplement, S. 95–120
- Côté, J.E. (1996): Sociological Perspectives on Identity Formation: The culture-identity link and identity capital. In: Journal of Adolescence, H. 5, S. 417–428
- Côté, J.E./Levine, C.G. (2002): Identity, Formation, Agency, and Culture. A social psychological synthesis. Mahwah
- Cross, K.P. (1981): Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning. San Francisco
- Csikszentmihalyi, M. (1982): Learning, "Flow", and Happiness. In: Gross, R. (Hg.): Invitation to Lifelong Learning. Chicago, S. 166–188
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1987): The Support of Autonomy and the Control of Behaviour. In: Journal of Personality and Social Psychology, H. 6, S. 1024–1037
- Dehnhostel, P. (2005): Informelles Lernen in betrieblichen und arbeitsbezogenen Zusammenhängen. In: Künzel, K. (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bde. 31/32: Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln, S. 143–164
- DIA – Deutsches Institut für Altersvorsorge (2001): Die globale Bevölkerungsentwicklung. URL: www.dia-vorsorge.de/downloads/df010202.pdf
- Dittmann-Kohli, F. (1986): Die Beeinflussung wahrgenommener Kompetenzen intellektueller Leistungsfähigkeit durch kognitives Training im höheren Alter. In: Ältere Studierende in den Universitäten. Oldenburg, S. 172–190
- Donicht-Fluck, B. (1992): Perspektiven zur Altenbildung aus den USA. In: Pädagogische Arbeitsstelle DVV (Hg.): Perspektiven zur Bildung Älterer. Frankfurt a.M., S. 117–130
- Dostal, W. (2003): Bedeutung informell erworbener Kompetenzen in der Arbeitslandschaft – Ergebnisse von IAB-Untersuchungen. In: Straka, G.A. (Hg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, S. 103–116

- Eckert, T./Schmidt, B. (2007): Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Expertise im Rahmen des vom Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten geförderten Programms „Bildung im Erwerbsleben“. URL: www.ratswd.de/download/workingpapers2007/06_07.pdf
- Eckert, T./Schmidt-Hertha, B. (2011): Weiterbildungsverhalten verschiedener Generationen. In: Eckert, T. u.a. (Hg.), a.a.O., S. 413-426
- Eckert, T. u.a. (Hg.) (2011): Bildung der Generationen. Wiesbaden
- Eisen, M.-J. (2005): Shifts in the Landscape of Learning: New challenges, new opportunities. In: Wolf, M.A. (Hg.): Adulthood. New Terrain. San Francisco, S. 15–26
- Eisenburger, M. (2011): Bewegung baut Brücken zu Menschen mit Demenz. In: Motorik, H. 4, S. 158–170
- Ellis, J. (1990): Informal Education – a Christian Perspective. In: Jeffs, T./Smith, M. (Hg.): Using Informal Education. Buckingham, S. 88–102
- Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hg.) (2009): Lebenslanges Lernen in Regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld
- Eraut, M. (2000): Non-formal Learning, Implicit Learning and Tacit Knowledge in Professional Work. In: Coffield, F. (Hg.): The Necessity of Informal Learning. Bristol, S. 12–31
- Erikson, E.H. (1988): Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt a.M.
- Fahrenwald, C. (2013): Erwachsenenbildung in der Zivilgesellschaft. Bildungstheoretische Begründungen und bildungspraktische Herausforderungen. In: Felden, H.v./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hg.): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Baltmannsweiler, S. 152–161
- Feinstein, L. u.a. (2003): The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital. Wider Benefits of Learning Research Report No. 8
- Field, J. (2005): Social Capital and Lifelong Learning. Bristol
- Findsen, B./Formosa, M. (2011): Lifelong Learning in Later Life: A handbook on older adult learning. Amsterdam
- Formosa, M. (2013): Learning and Health Living in Later Life: Bridging research and policy. In: Žemaitaitė, I./Mikulioniene, S. (Hg.): Learning Opportunities for Older Adults: Forms, providers, policies. Vilnius, S. 6–10
- Franz, J. (2009): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Franz, J. u.a. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung. Bielefeld
- Friebe, J./Hülsmann, K. (2011): Bildungsaktivität und Bildungsbarrieren älterer Menschen im sozialen Raum. Magazin Erwachsenenbildung.at, H. 13. URL: http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13_07_friebe_huelsmann.pdf
- Friebe, J./Schmidt-Hertha, B. (2013): Activities and Barriers to Education for Elderly People. In: Journal of Contemporary Educational Studies, H. 1, S. 10–27
- Fritsch, S. (1994): Differentielle Personalpolitik. Eignung zielgruppenspezifischer Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer. Wiesbaden

- Fuhrmann, C. (2009): Lernstandserhebungen als Mittel zur Steuerung von Bildungssystemen. Verbessertes statistisches Modell zur Auswertung von Kompetenzmessungen. In: Lange, U. u.a. (Hg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden, S. 137–153
- Gensicke, T. (2010): Trend-Indikatoren zur Entwicklung der Zivilgesellschaft in der Dekade 1999–2009. In: BMFSFJ (Hg.) (2010b): a.a.O., S. 63–172
- Gensicke, T./Geiss, S. (2010): Strukturen des freiwilligen Engagements und Verbesserungsbedarf. In: BMFSFJ (Hg.) (2010b): a.a.O., S. 173–304
- Glendenning, F. (Hg.) (2000): Teaching and Learning in Later Life: theoretical implications. Aldershot
- Gnabs, D. (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. 2., akt. Aufl. Bielefeld
- Gnabs, D./Rosenbladt, B.v. (2011): Weiterbildung Älterer. In: Rosenbladt, B.v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 80–84
- Golding, B. (2011): Men's Informal Learning and Wellbeing beyond the Workplace. In: Jackson, S. (Hg.): Innovations in Lifelong Learning. New York, S. 67–86
- Granovetter, M. (1973): The Strength of Weak Ties. In: American Journal of Sociology, H. 6, S. 1360–1381
- Gröning, K. (2006): Hochaltrigkeit und Pflege zu Hause als Herausforderung für die Weiterbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 41–50
- Grotlüschen, A. (2010): Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie. Münster u.a.
- Hake, B. (2012): Intergenerational Learning Environments in Community Contexts. In: Jelenc Krašovec, S.J./Radovan, M. (Hg.): a.a.O., S. 56–64
- Hartung, A./Schorb, B./Kuttner C. (Hg.) (2012): Generationen und Medienpädagogik. Annäherungen aus Theorie, Forschung und Praxis. München
- Heydon, R.M. (2013): Learning at the Ends of Life. Children, elders, and literacies in intergenerational curricula. Toronto
- Heyse, V./Erpenbeck, J. (Hg.) (2007): Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE® X im Praxistest. Münster u.a.
- Himmelsbach, I. (2009): Altern zwischen Kompetenz und Defizit. Wiesbaden
- Horn, H./Ambos, I. (2013): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2011 – Kompakt. URL: www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsstatistik-01.pdf
- Hübner, W./Kühl, A./Putzing, M. (2003): Kompetenzerhalt und Kompetenzentwicklung älterer Mitarbeiter in Unternehmen. Berlin
- Huntemann, H./Reichart, E. (2013): Volkshochschul-Statistik. 51. Folge, Arbeitsjahr 2012. URL: www.die-bonn.de/doks/2013-volkshochschule-statistik-01.pdf
- Hurrelmann, K./Albert, M. (2006): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt a.M.
- Iller, C. (2007): Berufliche Weiterbildung im Lebenslauf – bildungswissenschaftliche Perspektiven auf Weiterbildung- und Erwerbsbeteiligung Älterer. In: Kruse, A. (Hg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. Bielefeld, S. 67–91

- Innes, E. (2013): Rise of the Centenarians: Number of people over the age of 100 increases FIVE-FOLD in 30 years. URL: www.dailymail.co.uk/health/article-2435135/Rise-centenarians-Number-people-age-100-increases-FIVE-FOLD-30-years.html
- Jelenc Krašovec, S./Radovan, M. (Hg.): Intergenerational Solidarity and Older Adults' Education in Community. Conference Proceedings. Ljubljana
- Jüchtern, J.C. (2000): Berufsleben und Anpassung an die nachberufliche Phase. In: Martin, P. u.a. (Hg.): Aspekte der Entwicklung im mittleren und höheren Lebensalter. Ergebnisse der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE). Darmstadt, S. 169–184
- Kade, S. (2000): Volkshochschulen. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hg.): a.a.O., S. 173–184
- Kade, S. (2001): Selbstorganisiertes Alter. Bielefeld.
- Kade, S. (2007): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld
- Kalache, A./Barreto, S.M./Keller, I. (2005): Global Ageing: The demographic revolution in all cultures and societies. In: Johnson, M.L. (Hg.): The Cambridge Handbook of Age and Ageing. Cambridge, S. 30–46
- Kirchhäuser, D. (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-report, H. 66
- Koeppen, K. u.a. (2008): Current Issues in Competence Modeling and Assessment. In: Zeitschrift für Psychologie, H. 2, S. 61–73
- Kohli, M./Künemund, H. (2000): Lernen und Weiterbildung in der nachberuflichen Lebensphase. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Bd. 2: Gewerbliche Wirtschaft, Gewerkschaft und soziologische Forschung. Opladen, S. 155–169
- Kolland, F/Ahmadi, P. (2010): Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand. Bielefeld
- Kolland, F. (2006): Bildungsangebote für ältere Menschen. Bildungsforschung, H. 2. URL: www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/37
- Kraft, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 833–845
- Krapp, A./Hidi, S./Renninger, K.A. (1992): Interest, Learning and Development. In: Renninger, K. A./Hidi, S./Krapp, A. (Hg.): The Role of Interest in Learning and Development. Hillsdale, S. 3–21
- Kroth, M./Boverie, P. (2000): Life Mission and Adult Learning. In: Adult Education Quarterly, H. 2, S. 134–149
- Kruse, A. (2006a): Der Beitrag der Prävention zur Gesundheit im Alter – Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Bildungsforschung, H. 2. URL: www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/31/29
- Kruse, A. (2006b): Altern, Kultur und gesellschaftliche Entwicklung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 9–18
- Kruse, A./Maier, G. (2002): Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 529–544
- Kupser, T. (2012): Das Projekt „Generationen im Dialog – Mediale Brücken zwischen Jung und Alt“. In: Hartung, A./Schorb, B./Kuttner C. (Hg.): a.a.O., S. 229–240

- Kuwan, H./Schmidt, B./Tippelt, R. (2009): Informelles Lernen. In: Tippelt, R. u.a. (Hg.) (2009a): a.a.O., S. 59–70
- Lahn, L.C. (2000): Learning Environments for Older Workers: an overview. In: Education and Ageing, H. 1, S. 23–38
- Landesinstitut für Allgemeine Weiterbildung (1991): Weiterbildung mit älteren Menschen. Modelle in Baden-Württemberg. Mannheim
- Laville, A./Volkoff, S. (1998): Elderly Workers. In: Stellman, J.M. (Hg.): Encyclopaedia of Occupational Health and Safety. 4. Aufl. Genf. URL: www.worksafesask.ca/files/ilo/elderly.html.
- Lee, R.D. (2003): The Demographic Transition: Three centuries of fundamental change. In: Journal of Economic Perspectives, H. 4, S. 167–190
- Lehr, U. (2006): Chancen und Potenziale des Alters in einer Gesellschaft zunehmender Langlebigkeit. URL: www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/Festvortrag_Lehr_1.pdf
- Levy, B.R. (2003): Mind Matters: Cognitive and Physical Effects of Aging Self-Stereotypes. In: The Journals of Gerontology: Psychological Sciences, H. 4, S. 203–211
- Liang, Y. (2004): Das traditionelle chinesische Konzept des Alters und Alterns. In: Hermann-Otto, E./Wöhrle, G./Hardt, R. (Hg.): Die Kultur des Alterns von der Antike bis zur Gegenwart. St. Ingbert, S. 79–95
- Lindenberger, U. (2000): Intellektuelle Entwicklung über die Lebensspanne: Überblick und ausgewählte Forschungsbrennpunkte. In: Psychologische Rundschau, H. 3, S. 135–145
- Lindmeier, C. (2012): Inklusive Erwachsenenbildung als Menschenrecht. In: Ackermann, K.-E. u.a. (Hg.) (2012): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Berlin, S. 43–68
- Lipski, J. (2000): Lernen und Interesse. Entwurf eines theoretischen Projektrahmens. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projekts „Lebenswelten als Lernwelten“. München, S. 3–7
- Maehler, D.B. u.a. (2013): Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rammstedt, B. (Hg.): a.a.O., S. 77–126
- Malwitz-Schütte, M. (2000): Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung älterer Erwachsener – ein Konzept macht Furore. In: Dies. (Hg.): Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener: im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld, S. 37–64
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, H. 2, S. 157–185, H. 3, S. 309–330
- Meisel, K. (2012): Bürde oder Paradigma? – Inklusion in der Weiterbildung. In: Ackermann, K.-E. u.a. (Hg.) (2012): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Berlin, S. 17–26
- Milana, M. (2012): Political Globalization and the Shift from Adult Education to Lifelong Learning. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, H. 2, S. 103–117
- Motel-Klingebiel, A./Wurm, S./Tesch-Römer, C. (Hg.) (2010): Altern im Wandel. Befunde des Deutschen Alterssurveys (DEAS). Stuttgart

- Nuissl, E. (2009): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 329–347
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2007): Understanding the Social Outcomes of Learning. Paris.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2013a): OECD Skills Outlook 2013. First results from the Survey of Adult Skills. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2013b): OECD Factbook 2013. Economic, environmental and social statistics. Paris
- Olbrich, E. (1987): Kompetenz im Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Gerontologie, H. 6, S. 319–330
- Olk, T./Klein, A. (2010): Eckpunkte einer Engagementstrategie für Ältere. Zentrale Ergebnisse des 5. Forums Bürgergesellschaft. In: Neue soziale Bewegungen, H. 3, S. 84–87
- Oswald, W.D. (2000): Psychologische Alter(n)shypothesen. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hg.): a.a.O., S. 107–117
- Patrick, S./Sturgis, C. (2010). When Success Is the Only Option: Designing competency-based pathways for next generation learning. Wien
- Prager, J.U./Schleiter, A. (2006): Älter werden – aktiv bleiben. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage unter Erwerbstäigen in Deutschland. URL: www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17896_17897_2.pdf
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon. Vol. 9 No. 5. MCB University Press
- Pongratz, L. A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden.
- Puhlmann, A. (2002): Seniorinnen gestern und heute. Vortrag vom 6. September 2002. URL: www.frauenans-netz.de/static/downloads/Senioras/Puhlmann.pdf
- Putnam, R.D. (2002): Soziales Kapital in der Bundesrepublik Deutschland und in den USA. In: Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ – Deutscher Bundestag (Hg.): Bürger-schaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Opladen, S. 257–272
- Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster u.a.
- Reich-Claassen, J. (2010): Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren: Weiterbildungseinstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulatoren des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an formal-organisierter Erwachsenenbildung. Münster
- Riley, M.W./Riley, J.W. (1994): Individuelles und gesellschaftliches Potential des Alterns. In: Baltes, P.B./Mittelstraß, J./Staudinger, U.M. (Hg.): a.a.O., S. 437–460
- Roberson Jr., D.N./Merriam, S.B. (2005): The Self-Directed Learning Process of Older Rural Adults. In: Adult Education Quarterly, H. 4, S. 269–288
- Röhr-Sendlmeier, U.M. (1990): Weiterbildungsverhalten und Lernbereitschaft im höheren Erwachsenenalter. In: Schmitz-Scherzer, R./Kruse, A./Olbrich, E. (Hg.): Altern – Ein lebenslanger Prozeß der sozialen Interaktion. Darmstadt, S. 103–114
- Rosenbladt, B.v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld

- Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen
- Schäffter, O. (2000): Didaktisierte Lernkontakte lebensbegleitenden Lernens. Perspektiven einer allgemeinen Didaktik lebensbegleitenden Lernens. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hg.): a.a.O., S. 74–87
- Schaie, K.W. (2005): Developmental Influences on Adult Intelligence. The Seattle Longitudinal Study. Oxford
- Schemmann, M. (2006): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld
- Schiessmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld
- Schmidt, B. (2006): Weiterbildungsverhalten und -interessen älterer Arbeitnehmer. In: Bildungsforschung, H. 2. URL: www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/33/31
- Schmidt, B. (2007): Older Employee Behaviour and Interest in Continuing Education. In: Journal of Adult and Continuing Education, H. 2, S. 156–174
- Schmidt, B. (2009a): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden
- Schmidt, B. (2009b): Bildung im Erwachsenenalter. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., völlig überarb. Aufl. Wiesbaden, S. 661–676
- Schmidt, B. (2009c): Bildungsverhalten und -interessen älterer Erwachsener. In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler, S. 112–122
- Schmidt, B./Sinner, S. (2009): Freiwilliges Engagement. In Tippelt, R. u.a. (Hg.) (2009a): a.a.O., S. 113-124
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2009): Bildung Älterer und intergeneratives Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 74–90
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2011): Lernen im Lebenslauf im Kontext demografischen Wandels und Intergenerationen Lernens. In: Arnold, R./Pachner, A. (Hg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler, S. 42–59
- Schmidt-Hertha, B. (2011): Anschlussmöglichkeiten nicht-formalen und informellen Lernens an den DQR in den Bereichen allgemeine, politische und kulturelle Bildung. Stellungnahme. URL: [www.deutscher-qualifikationsrahmen.de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_gl4wdxqs.html](http://www.deutscher-qualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_gl4wdxqs.html)
- Schmidt-Hertha, B. (2012): Bildung. In: Heiß, W. (Hg.): Altersmedizin aktuell 3.2.3.9. München, S. 1–22
- Schmidt-Hertha, B. (2013): Generationensolidarität und Generationengerechtigkeit. In: Fath, M. (Hg.): Bildung und Ethik. Beiträge und Perspektiven jenseits disziplinärer Grenzen. München, S. 167–194
- Schmidt-Hertha, B. (im Druck): Different Concepts of Generation and Their Impact on Intergenerational Learning. In: Schmidt-Hertha, B./Jelenc Krašovec, S./Formosa, M. (Hg.): Learning across Generations. Contemporary issues in older adult education. Rotterdam
- Schmidt-Hertha, B./Friebe, J.(2013): Chancen und Grenzen von PIAAC. In: dis.kurs 4/2013, 18-19.
- Schmidt-Hertha, B./Gebrände, J./Friebe, J. (2014): Competencies in Later Life. In: Lifelong Learning in Europe (LLinE) 1/2014. URL: <http://www.lline.fi/en/article/research/312014/competencies-in-later-life>
- Schmidt-Hertha, B./Mühlbauer, C. (2012): Lebensbedingungen, Lebensstile und Altersbilder älterer Erwachsener. In: Berner, F./Rossow, J./Schwitzer, K.-P. (Hg.): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum Sechsten Altenbericht der Bundesregierung, Bd. 1. Wiesbaden, S. 109–149

- Schmidt-Hertha, B./Strobel-Duemer, C. (2014): Computer Literacy among the Generations. How can older adults participate in digital society? In: Zarifis, G.K./Gravani, M.N. (Hg.): Challenging the "European Area of Lifelong Learning": A critical response. Dordrecht, S. 31–40
- Schmidt-Hertha, B./Thalhammer, V. (2012): Intergenerative Aneignung von Medienkompetenz in informellen Kontexten. In: Hartung, A./Schorb, B./Kuttner, C. (Hg.): a.a.O., S. 129–148
- Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (2013): Inklusion in der Weiterbildung. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen. Münster u.a., S. 241–262
- Schmidt, E.-H. (2005): „Generation 50plus“ – kommerzielle Erfindung oder neue Zielgruppe für die Erwachsenenbildung? Eine Annäherung über markt-, bildungs-, sozialisationstheoretische und praxisorientierte Ansätze. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schmidt05_01.pdf
- Schmitt, M. (2006): ILSE: Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (Interdisciplinary Longitudinal Study of Adult Development). In: Oswald, W.D. u.a. (Hg.): Gerontologie. Medizinische, psychologische und sozialwissenschaftliche Grundbegriffe. 3., vollst. überarb. Neuaufl. Stuttgart, S. 220–224
- Schröder, H./Gilberg, R. (2005): Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld
- Schugurensky, D. (2000): The Forms of Informal Learning: towards a conceptualization of the field. NALL working paper 19. URL: www.oise.utoronto.ca/depts/ses/csew/nall/res/19formsofinformal.htm
- Schuller, T. (2004): Three Capitals: a framework. In: Schuller, T. u.a. (Hg.): The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital. London, S. 12–33
- Schulte-Hytyäinen, T. (Hg.) (2010): LernCafé – JobPate – Alpha-Team. Neue Ideen für die Grundbildung. Bielefeld
- Seidel, E./Siebert, H. (1998): Seniorenstudium als Konstruktion von Wirklichkeit. In: Malwitz-Schütte, M. (Hg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster, S. 57–76
- Seitter, W. (2010): Lesen, Vereinsmeiern, Reisen. (Vergessene) Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 81–96
- Siebert, H. (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5., überarb. Aufl. Augsburg
- Sinner, S./Schmidt, B. (2009): Übergang in die Nacherwerbsphase. In Tippelt, R. u.a. (Hg.) (2009a): a.a.O., S. 81–93
- Sinner, S./Schnurr, S./Tippelt, R. (2009): Bildungsteilnahme von Migrant/inn/en – explorative Ergebnisse. In Tippelt, R. u.a. (Hg.) (2009a): a.a.O., S. 135–144
- Smith, J./Marsiske, M. (1994): Abilities and Competencies in Adulthood: Life-span perspectives and workplace skills. Philadelphia
- Sommer, C./Künemund, H./Kohli, M. (2004): Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakademie. Die Vielfalt der Altersbildung in Deutschland. Berlin
- Sommerauer, A. (2012): „Nach vorne schauen“. Das Projekt „Global Generation“ für und mit Menschen über fünfzig. In: Magazin erwachsenenbildung.at, H. 16. URL: http://erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16_09_sommerauer.pdf

- Stadelhofer, C. (2000): „Forschendes Lernen“ im dritten Lebensalter. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hg.): a.a.O., S. 304–310
- Statistisches Bundesamt (2006): Bevölkerung Deutschlands bis 2050, 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2009): Bevölkerung Deutschlands bis 2060, 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2011): Ältere Menschen in Deutschland und in der EU. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2013a): Pflegestatistik 2011. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2013b): Mikrozensus. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Stand und Entwicklung der Erwerbstätigkeit in Deutschland. Wiesbaden
- Stern, D./Tuijnman, A. (1994): Adult Basic Skills in OECD Countries: Policy issues and a research agenda. OECD/NCAL International paper IP94-01. Paris
- Strobel, C./Schmidt-Hertha, B./Gnabs, D. (2011): Bildungsbiografische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase. In: Magazin erwachsenenbildung.at, H. 13. URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf
- Strom, R.D./Strom, S.K. (2000): Intergenerational Learning and Family Harmony. In: Educational Gerontology, H. 3, S. 261–283
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim.
- Thalhammer, V. (2012): Informal Intergenerational Learning of Older Adults (On the example of acquisition of media competence). In: Jelenc Krašovec, S./Radovan, M. (Hg.): a.a.O., S. 163–175
- Theisen, C./Sinner, S. (2009): Gesundheitsbildung. In: Tippelt, R. u.a. (Hg.) (2009a): a.a.O., S. 94–104
- Theisen, C./Tippelt, R./Schmidt, B. (2009): Weiterbildungserfahrungen. In: Tippelt, R. u.a. (Hg.) (2009a): a.a.O., S. 46–58
- Thomae, H. (1970): Theory of Aging and Cognitive Theory of Personality. In: Human Development, H. 1, S. 1–16
- Tikkanen, T./Nyhan, B. (Hg.) (2006): Promoting Lifelong Learning for Older Workers. An international overview. Luxemburg
- Tippelt, R. (2004): Institutionen der Weiterbildung. In Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hg.): Wörterbuch für Erziehungswissenschaften. Wiesbaden, S. 129–134
- Tippelt, R. (2007): Lebenslanges Lernen. In: Tenorth, H./Tippelt, R. (Hg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim, S. 444–447
- Tippelt, R./Schmidt, B./Kuwan, H. (2009): Bildungsteilnahme. In: Tippelt, R. u.a. (Hg.) (2009a): a.a.O., S. 107–123
- Tippelt, R. u.a. (Hg.) (2009a): Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld
- Tippelt, R. u.a. (2009b): Bildungsverständnis und -motivation Älterer – eine Typologie. In: Tippelt, R. u.a. (Hg.) (2009a): a.a.O., S. 174–187

- UN – United Nations (2007): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: www.un.org/disabilities/default.asp?id=259
- UNESCO – Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn
- Veelken, L. (2000): Geschichte. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hg.): a.a.O., S. 184–186
- Weinert, F.E. (2001): Concept of Competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen, S. 45–65
- Weishaupt, H./Kühne, S. (2011): Schülergenerationen im Blick der Bildungsstatistik. In: Eckert, T. u.a. (Hg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden, S. 249–264
- Wildemeersch, D./Salling Olesen, H. (2012): Editorial: The effects of policies for the education and learning of adults – from "adult education" to "lifelong learning", from "emancipation" to "empowerment". In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, H. 2, S. 97–101
- Winter, J. (1980): Internationales Seminar zu Fragen der Vorbereitung auf das Alter. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 275–277
- Zabal, A. u.a. (2013): Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Rammstedt, B. (Hg.): a.a.O., S. 31–76
- Zürcher, R. (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Materialien zur Erwachsenenbildung, H. 2
- Zwick, E. (2004): Spiegel der Zeit – Grundkurs historische Pädagogik, Bd. 1: Antike: Griechenland – Ägypten – Rom – Judentum. Münster

Glossar

AES (Adult Education Survey)

Europäische Vergleichsstudie zur Erfassung des Weiterbildungsverhaltens der 19- bis 65-Jährigen, die seit 2007 regelmäßig in vielen Ländern Europas durchgeführt wird und in Deutschland das 1979 eingeführte Berichtssystem Weiterbildung abgelöst hat.

CiLL (Competencies in Later Life)

Nationale Ergänzungsstudie zu PIAAC zur Erfassung von Kompetenzen und Kompetenzanforderungen der 66- bis 80-Jährigen in Deutschland.

Digital Divide

Meist mit „digitaler Graben“ übersetzt, steht „digital divide“ für die Kluft hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien zwischen älteren und jüngeren Generationen oder zwischen der nördlichen und der südlichen Hemisphäre.

EdAge

Die sogenannte EdAge-Studie ist die erste für Deutschland repräsentative Erfassung des Weiterbildungsverhaltens und der Weiterbildungsinteressen der 45- bis 80-Jährigen und wurde als nationale Ergänzungsstudie zum Adult Education Survey (AES) 2007 durchgeführt.

Intergenerationelles Lernen

Intergenerationelles Lernen umfasst in einem sehr weiten Verständnis alle Lernprozesse, an denen Angehörige mindestens zweier Generationen beteiligt sind. In einem engeren Verständnis wird von intergenerationallem Lernen immer dann gesprochen, wenn die Generationenzugehörigkeit eine wesentliche Bedeutung für den Lehr-/Lernprozess hat und generationenspezifischen Perspektiven, Wissensbestände und Erfahrungen als Lernressource genutzt werden.

Lebenslanges Lernen

„Lebenslanges Lernen bedeutet das Aufnehmen, Erschließen und Einordnen von Erfahrungen und Wissen in das je subjektive Handlungsrepertoire über die gesamte Lebensspanne“ (Tippelt 2007, S. 444). Auch die Kompetenzentwicklung in verschiedenen Lebensphasen ist als Teil des Lebenslangen Lernens zu verstehen.

PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies)

Das Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) wurde von der OECD initiiert und erfasste 2012 erstmals die Kompetenzen der 16- bis 65-Jährigen in 23 OECD-Ländern in drei Domänen (Lesen, Alltagsmathematik, technologiegestütztes Problemlösen).

Zusammenfassung

Der Studentext gibt eine Einführung in das Feld der Weiterbildung älterer Menschen und des Lebenslangen Lernens. Vor dem Hintergrund interdisziplinärer Forschung über Alternsprozesse werden die Lernfähigkeiten und -bedürfnisse älterer Menschen thematisiert. Überdies werden adäquate Lernformen und Lernarrangements vorgestellt. Ein besonderer Schwerpunkt wird dabei auf den Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb und Alter unter Berücksichtigung vielfältiger Lebenslagen und Biografien gelegt. Damit bietet der Studentext für Studierende, Professionelle im Feld der Erwachsenenbildung sowie interessierte Laien Impulse für eine konstruktive Auseinandersetzung mit aktuellen Entwicklungen und Konzepten der alterssensiblen Kompetenzförderung.

Abstract

The textbook provides an introduction to the field of education of older adults and lifelong learning. Coming from an interdisciplinary field of research related to ageing, learning abilities and learning needs of older adults are discussed. Additionally, adequate forms of learning and educational arrangements are presented. A special focus lies upon the correlation between competencies and age, taking into account diverse living conditions and biographies. Thus, the textbook offers impulses to address constructively recent developments and concepts of an age-sensitive improvement of skills for students, professionals in the field of adult education, and interested citizens.

Autor

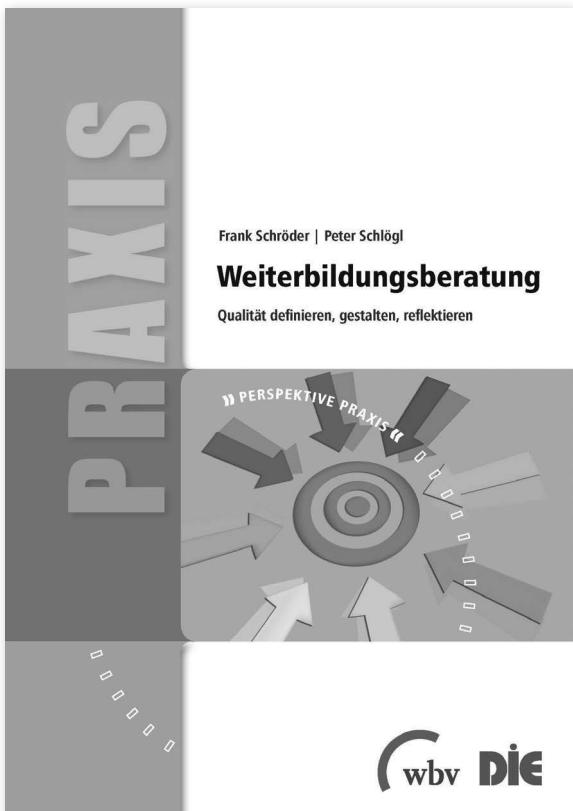


Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha ist Inhaber einer Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung und Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Sein Studium der Pädagogik, Psychologie und Soziologie absolvierte er an der Ludwig-Maximilians-Universität München, wo er 2004 promovierte und sich 2009 habilitierte. Er ist Mitherausgeber einer Online-Zeitschrift und Gutachter für zahlreiche nationale und internationale Zeitschriften. Er war von 2007 bis 2013 Mitglied des *Steering Committee der European Society for Research on the Education of Adults* (ESREA) und gründete 2009 das seither aktive europäische Netzwerk *Education and Learning of Older Adults* (ELOA). Seit 2013 ist Bernhard Schmidt-Hertha auch Mitglied der Exzellenz-Graduiertenschule LEAD.

E-Mail: bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de

Qualität der Weiterbildung

Beratungsangebote professionell gestalten



Frank Schröder, Bernd Schlögl
Weiterbildungsberatung
Qualität definieren, gestalten, reflektieren
Perspektive Praxis

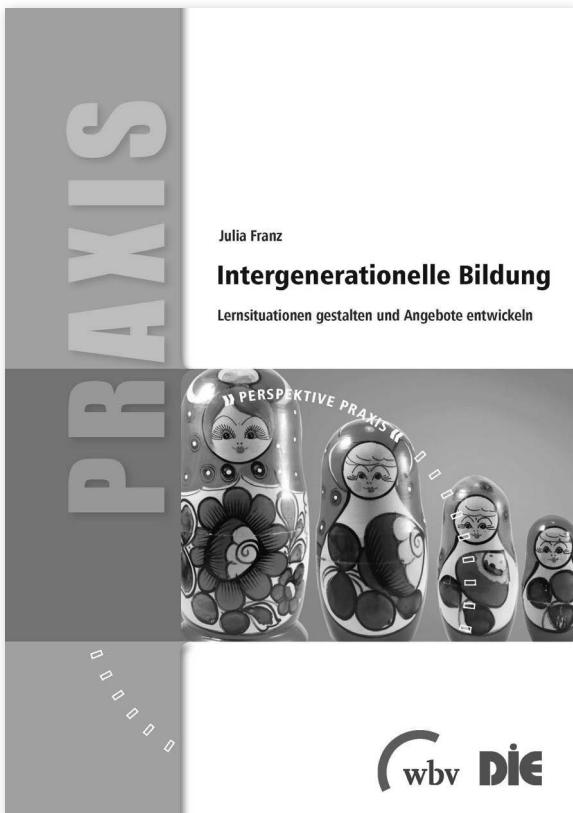
2014, 160 S., 19,90 €
ISBN 978-3-7639-5367-7
Auch als E-Book

Für die Qualität von Weiterbildungsberatung ist entscheidend, dass die beratende Einrichtung ihren Qualitätsanspruch definiert, systematisch gestaltet und vor dem Hintergrund der Zielerreichung reflektiert.

In einem von Bildungsberatern aus Deutschland und Österreich moderierten Reviewprozess wurden Stärken und Schwächen der jeweils anderen Beratungspraxis evaluiert. Dabei werden verschiedene Gestaltungsaspekte von Beratung beleuchtet. Die hier gesammelten Erfahrungen werden handlungsleitend aufbereitet und durch Praxisbeispiele und Checklisten ergänzt.

Altersübergreifendes Lernen

Praxisleitfaden für die Erwachsenenbildung



Julia Franz
Intergenerationelle Bildung
Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln

2014, 149 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5365-3
Auch als E-Book

Intergenerationelles Lernen existiert in der pädagogischen Praxis in zwei Formen: als explizit geplante Angebote einer Weiterbildungseinrichtung und als zufällig entstehende Kurse mit verschiedenen Altersgruppen.

Der Band vermittelt didaktische Prinzipien intergenerationalen Lernens in der alltäglichen Bildungspraxis. Diese werden anhand von anschaulichen Beispielen verdeutlicht. Aus den Prinzipien entwickelt die Autorin praktische methodische Anregungen für Seminarsituationen mit Angehörigen verschiedener Generationen

Kompetenzerwerb und Lernen im Alter

Kompetenzerwerb im Alter – ein zentrales Thema der sozial- und bildungswissenschaftlichen Forschung.

Doch welche Bildungsmöglichkeiten gibt es für ältere Menschen? Welche Lern- und Bildungsinteressen haben sie? Und wie können diese Angebote zielgruppengerecht gestaltet werden?

Bernhard Schmidt-Hertha hat federführend am CiLL-Projekt mitgearbeitet und liefert Antworten auf diese und weitere Fragen. Anhand ausgewählter Forschungsarbeiten präsentiert der Autor im vorliegenden Band aktuelle Entwicklungen und Konzepte im Bereich des Lebenslangen Lernens.

Neben dem nationalen und internationalen Forschungsstand liefert der Studentext einen Überblick über die theoretischen Grundlagen. Er beschreibt die verschiedenen Lehr-/Lernfelder für ältere Menschen und dient als nützliche Handreichung zu deren Gestaltung.

